

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

CAMILA FIGUEIREDO DE FREITAS

**DIDÁTICA DA PRONÚNCIA DO FLE PARA FALANTES BRASILEIROS,
PESQUISA-AÇÃO.**

CURITIBA
2016

CAMILA FIGUEIREDO DE FREITAS

**DIDÁTICA DA PRONÚNCIA DO FLE PARA FALANTES BRASILEIROS,
PESQUISA-AÇÃO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, Área de concentração: Estudos Linguísticos. Linha de pesquisa: Linguagens, culturas e identidades: ensino-aprendizagem.

Orientadora: Profa. Dra. Lucia Peixoto Cherem
Co-orientadora: Profa. Dra. Laura Abou-Haidar

CURITIBA

2016

Catálogo na publicação
Mariluci Zanela – CRB 9/1233
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Freitas, Camila Figueiredo de
Didática da pronúncia do FLE falantes brasileiros, pesquisa-ação /
Camila Figueiredo de Freitas – Curitiba, 2016.
161 f.; 29 cm.

Orientadora: Lucia Peixoto Cherem
Coorientadora: Laura Abou-Haidar
Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas
da Universidade Federal do Paraná.

1. Língua francesa - Fonética. 2. Linguística aplicada. 3.
Língua francesa - Brasileiros. I. Título.

CDD 442



Setor de Ciências Humanas
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras
Tel./Fax: +55 41 3360-5102

PARECER

Defesa de dissertação de mestrado de **CAMILA FIGUEIREDO DE FREITAS** para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Os abaixo-assinados Francisco Javier Calvo del Olmo, François Mangenot, Laura Abou-Haidar, Eglantine Guély Costa arguíram, nesta data, a candidata, que apresentou a dissertação "**DIDÁTICA DA PRONÚNCIA DO FLE PARA FALANTES BRASILEIROS, PESQUISA-AÇÃO**".

Procedida a arguição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA NÃO APROVADA
Dr. Francisco Javier Calvo del Olmo		Aprovada
Dr. François Mangenot		Aprovada
Dr.ª Laura Abou-Haidar		Aprovada
Dr.ª Eglantine Guély Costa		APROVADA

Curitiba, 25 de novembro de 2016.

Prof.ª Dr.ª Patrícia da Silva Cardoso
Coordenadora

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que contribuíram para a realização desta pesquisa.

Aos professores, aos colegas-professores e alunos, expresso meu respeito e admiração.

Agradeço, igualmente, à Capes e à região Rhône-Alpes, pelo suporte financeiro.

Aprender a pronúncia de uma língua estrangeira é como aprender a dançar: é preciso trabalhar os músculos seguindo o ritmo.

(in LAURET, 2007, p. 15. Tradução/adaptação nossa).

RESUMO

O presente trabalho de mestrado, duplo-diploma entre a Universidade Federal do Paraná (situada em Curitiba, Brasil) e a universidade Grenoble Alpes (situada na cidade de Grenoble, na França), enquadra-se na área da Linguística Aplicada para o ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE) e teve como objetivo principal levantar algumas reflexões acerca do ensino-aprendizado da pronúncia (a saber, fonética e fonologia) nas aulas de FLE. Esse aspecto linguístico é considerado um tema controverso por muitos professores de Língua Estrangeira (LE), pois, além de ser avaliado como complexo, seu ensino (ou ausência dele) é permeado por crenças. Devido a essa problemática, delimitou-se, para esta pesquisa, a seguinte questão norteadora: “Como a pronúncia é trabalhada nas aulas de FLE”. Para responder a essa pergunta, optou-se, como metodologia, realizar uma pesquisa-ação, a qual se desenvolveu em três momentos principais: em uma primeira etapa, foram realizadas observações em uma turma de FLE no Cuf (Centre Universitaire d'Études Françaises), centro de língua e cultura francesa, vinculado à universidade Grenoble Alpes. Em um segundo momento, foram realizadas observações em uma turma de FLE no Celin, Centro de Línguas e Interculturalidade, da Universidade Federal do Paraná. Em uma etapa final, com o intuito de colocar em prática os conhecimentos adquiridos e propor uma abordagem coerente com o que orientam especialistas da área do ensino da pronúncia, foram ministradas aulas em duas turmas de FLE no Celin. Respondendo à pergunta norteadora, os principais resultados obtidos mostram enfoques distintos adotados pelas professoras: 1) Na professora do Cuf, percebemos uma abordagem voltada ao ensino (e não à correção) desse aspecto linguístico; uma abordagem eclética, com exercícios e atividades variados para o ensino da pronúncia, que incluíram: ditado, uso de suporte visual para explicação (como desenhos e mímicas); humor, prática dos alunos com gravação em laboratório; 2) A professora observada no Celin realizou os exercícios de fonética do livro didático (LD), os quais têm a limitação de serem apenas exercícios de percepção auditiva e repetição; explicou a relação som x grafia de determinadas palavras, no entanto, embora estivesse com um grupo de nível A1, percebemos uma abordagem voltada sobretudo para a correção implícita da pronúncia dos alunos, principalmente durante jogos pergunta-resposta e leituras em voz alta de textos e enunciados; 3) Nosso enfoque, por sua vez, foi centrado no ensino da pronúncia (e não na correção), ensino explícito, integrado aos outros aspectos linguísticos e culturais do curso, em uma perspectiva acional (aprendizagem por tarefa). Os exercícios e atividades realizados foram: atividades de fonografia; música/*slams*; escuta, elaboração, leitura/declamação de poemas, exercícios do LD complementados com outras atividades de prática oral, privilegiando atividades significativas e considerando a questão cultural e afetiva dos alunos.

Palavras-chave: Pronúncia. FLE. Ensino-aprendizagem. Brasileiros.

RÉSUMÉ

Ce travail de master double-diplôme entre l'Université Fédérale du Paraná (située à Curitiba, au Brésil) et l'Université Grenoble Alpes (située à Grenoble, en France) s'inscrit dans le domaine de la Linguistique Appliquée pour l'enseignement du Français Langue Étrangère – FLE et a eu comme objectif principal d'élever quelques réflexions sur l'enseignement et l'apprentissage de la prononciation (c'est-à-dire, la phonétique et la phonologie) dans les classes de FLE. Cet aspect linguistique est considéré comme un sujet controversé pour beaucoup d'enseignants de langues étrangères parce que, en plus d'être évalué comme complexe, son enseignement (ou son absence) est imprégné par des croyances. En raison de cette problématique, il a été délimité à cette recherche, la question directrice suivante: « Comment la prononciation est travaillée dans un cours de FLE. » Pour répondre à cette question, nous avons décidé comme méthodologie, de mener une recherche-action. Cette recherche s'est déroulée, donc, en trois étapes: dans la première étape, nous avons fait des observations dans une classe de FLE au CUEF (Centre Universitaire d'Etudes Françaises), centre de langue et de culture française, liée à l'Université Grenoble Alpes. Dans une deuxième étape, nous avons mené des observations dans une classe de FLE au Celin, Centre de Langues et Interculturalité de l'Université Fédérale du Paraná. Après avoir finalisé ces observations et avec l'objectif de proposer une approche cohérente avec ce qui oriente les experts en enseignement de la prononciation, nous avons mis en pratique les connaissances acquises en dispensant des cours de FLE dans deux groupes au Celin. Répondant à la question d'orientation, les principaux résultats montrent différentes approches adoptées par les enseignantes : 1) Chez l'enseignante du CUEF, nous avons remarqué une approche ciblée à l'enseignement (et non à la correction) de cet aspect linguistique; une approche éclectique avec des exercices et activités diverses qui comprenaient : des dictées, l'utilisation de supports visuels pour les explications (comme des dessins et des mimes); humour, pratique des apprenants avec leur enregistrement au laboratoire; 2) L'enseignante observée au Celin a réalisé les exercices de phonétique de la méthode, la plupart des exercices de perception et répétition, elle a expliqué la relation phonographie de certains mots. Mais malgré le niveau A1, nous avons remarqué une approche ciblée dans la correction implicite de prononciation des apprenants, en particulier pendant les jeux question-réponse et pendant la lecture à haute voix des consignes et textes; 3) À notre tour, notre objectif a été centré sur l'enseignement de la prononciation (et non la correction), l'enseignement explicite, intégré aux autres aspects linguistiques et culturels du cours, sous une perspective actionnelle (apprentissage par tâche); les exercices et les activités menés ont été des activités de phonographie, musique/*slams*, écoute, élaboration, lecture/récitation de poèmes, des exercices de la méthode complétés par d'autres activités de pratique orale, favorisant des activités significatives, en tenant compte de la question culturelle et affective des apprenants.

Mots-clés : Prononciation. FLE. Enseignement-apprentissage. Brésiliens.

ABSTRACT

This dual degree by the Federal University of Paraná (located in Curitiba, Brazil) and Grenoble Alpes University (located in Grenoble, France), is based in the field of Applied Linguistics for teaching French as a Foreign Language (FLE) and aims to raise some considerations regarding the teaching and learning of pronunciation (i.e., phonetics and phonology) in FLE classes. This linguistic aspect is considered a controversial topic for many foreign language teachers because, besides being considered as complex, their education (or lack thereof) is permeated by beliefs. Because of this problem, this research addressed the following guiding question: "How is pronunciation approached during FLE classes." To answer this question an action research methodology was adopted, and developed in three main phases: first, a FLE group of students in CUEF (*Centre Universitaire d'Etudes Françaises*), center of French language and culture linked to Grenoble Alpes University was observed. In the second stage, a FLE group of students in Celin, Languages and Intercultural Center of the Federal University of Paraná was observed. In the final step, in order to put into practice the knowledge acquired and to propose a coherent approach as proposed by expert authors in the area of pronunciation, two groups of FLE in Celin undertook instruction. The main results obtained showed different approaches adopted by teachers: 1) In the classes observed at Cuef, we perceived a focused approach to teaching (and not the correction) of this linguistic aspect; an eclectic approach using exercises and various activities towards teaching pronunciation, which included: dictation, use of visual support for explanation (as drawings and mimes); humor, practice using students' recordings in the laboratory; 2) In the classes observed at Celin, the teacher performed the book's phonetic exercises, which have the limitation of being solely auditory perception exercises; she also explained interaction between sound x spelling of certain phonemes. However, even though the group was at level A1, we observed an approach focused especially on the implicit correction of students' pronunciation, especially during question-answer games and read-aloud texts and statements; 3) Our focus, in turn, was centered on the teaching of pronunciation (i.e. not correction), explicit teaching, integrated to the other linguistic and cultural aspects of the course, learning by task; the exercises and activities performed were were phonograph activities; music / slams; listening, writing, reading / poetry recital, exercises from the book along other oral production activities, focusing on significant activities and considering the students' cultural and affective issues.

Keywords: Pronunciation. FLE. Teaching and learning. Brazilians.

LISTA DE FIGURAS

FIGURAS 1 E 2 – TRAPÉZIO ARTICULATÓRIO DAS VOGAIS DO FRANCÊS	25
FIGURA 3 – IMPORTÂNCIA DA PRONÚNCIA	40
FIGURA 4 – REPRODUÇÃO DO DESENHO REALIZADO PELA PROFESSORA DO CUEF	71
FIGURA 5 – DESCRIÇÃO ARTICULATÓRIA DAS VOGAIS DO FRANCÊS-PADRÃO.....	73
FIGURA 6 – LABORATÓRIO DO CUEF	74

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – SUGESTÃO DO QUE ENSINAR AOS BRASILEIROS	35
QUADRO 2 – A PRONÚNCIA E AS METODOLOGIAS DE ENSINO	41
QUADRO 3 – ETAPAS PARA O ENSINO DA PRONÚNCIA	54
QUADRO 4 – EXERCÍCIOS DE FONÉTICA “ <i>ALTER EGO+ A1</i> ”	94
QUADRO 5 – RESUMO OBSERVAÇÕES CUEF	96
QUADRO 6 – RESUMO OBSERVAÇÕES CELIN	97
QUADRO 7 – RESUMO PRÁTICA CELIN	116

LISTA DE SIGLAS

API – *Alphabet Phonétique International* (Alfabeto Fonético Internacional)

CELIN – Centro de Línguas e Interculturalidade

CUEF – *Centre Universitaire d'Études Françaises* (Centro Universitário de Estudos Franceses)

FLE – Francês Língua Estrangeira

LD – Livro Didático

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

L2 – Língua Segunda

PB – Português Brasileiro

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

UFPR – Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 JUSTIFICATIVA	17
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
2.1 PRONÚNCIA	23
2.1.1 Fonologia	23
2.1.1.1 Aspectos Segmentais	24
2.1.1.2 Aspectos Suprasegmentais	27
2.1.2 Fonética	30
2.1.2.1 Fonética Articulatória	31
2.1.2.2 Fonética Perceptiva (ou Auditiva)	32
2.1.2.3 Fonética Acústica	34
2.2 IMPORTÂNCIA DA PRONÚNCIA	36
2.3 PROBLEMÁTICA EM TORNO DO ENSINO DA PRONÚNCIA	41
2.4 A PRONÚNCIA E QECRL	50
2.4.1 Tarefa	52
2.5 ETAPAS PARA O ENSINO DA PRONÚNCIA	53
2.5.1 Etapas segundo Jean-Guy LeBel	55
2.5.2 Etapas segundo Celce-Murcia	56
2.5.3 Etapas segundo Champagne-Muzar e Bourdages	57
3 METODOLOGIA	60
3.1 PESQUISA-AÇÃO	60
3.2 OBJETIVOS	60
3.3 PERGUNTA NORTEADORA	61
3.4 FASES DA PESQUISA-AÇÃO	61
4 OBSERVAÇÃO CUEF (GRENOBLE, FRANÇA)	64
4.1 CONTEXTO	64
4.1.1 Cuef	64
4.1.2 Turma	65
4.1.3 Professora	66

4.2 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DE FONÉTICA OBSERVADAS	67
4.2.1 Ditado	68
4.2.2 Mímica	69
4.2.3 Desenho: articulação das vogais	71
4.2.4 Pronúncia e afetividade: boca, corpo e emocional	74
 5 OBSERVAÇÃO CELIN (CURITIBA, BRASIL).....	81
5.1 CONTEXTO	81
5.1.1 Celin	81
5.1.2 Turma	83
5.1.3 Professora	84
5.2 ANÁLISE DE COMO A PROFESSORA TRABALHOU PRONÚNCIA.....	86
5.3 EXERCÍCIOS “ALTER EGO+A1”	92
 6 RECAPITULAÇÃO E PLANEJAMENTO	96
 7 PRÁTICA CELIN	99
7.1 CONTEXTO	99
7.1.1 Celin	99
7.1.2 Turmas	99
7.1.3 Professora	100
7.2 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DE PRONÚNCIA REALIZADAS.....	101
 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
8.1 LIMITAÇÕES DESTA PESQUISA	120
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122
ANEXOS	127

INTRODUÇÃO

A busca por aprender línguas estrangeiras remonta à Antiguidade. Razões econômicas, comerciais, militares, diplomáticas impulsionavam os povos a entrarem em contato com falantes de outros idiomas. Nos dias de hoje, essa procura continua. Entretanto os professores de língua estrangeira (LE) são confrontados a um elevado nível de exigência por parte de alunos, comunidade e centros de línguas com relação a práticas que realmente garantam o efetivo aprendizado de uma LE.

Dentre as habilidades linguísticas a serem desenvolvidas na língua-alvo, a produção oral parece ser a que de fato legitima o domínio de uma LE. Saber “falar” um idioma é, mais do que dominar a leitura, a escrita e a compreensão, é conseguir expressar-se oralmente.

Dentro da competência de produção oral, elegemos¹, como objeto de estudo para esta pesquisa, a pronúncia.

Esta dissertação visa a divulgar, portanto, o resultado de uma pesquisa na área da pronúncia do Francês Língua Estrangeira (FLE), a qual teve como objetivo principal aprofundar nossos conhecimentos em fonética e fonologia e levantar algumas reflexões acerca do ensino-aprendizado desses aspectos linguísticos.

Nosso alvo foi adentrar a esse campo de estudos a fim de obter um amadurecimento profissional, que refletisse diretamente em nossa prática em sala de aula. Desse modo, no que concerne à opção metodológica, julgamos pertinente realizar uma investigação do tipo pesquisa-ação, pois essa metodologia se apresentou como uma possibilidade na qual poderíamos unir teoria e prática.

Este mestrado, caracterizado por ser um mestrado duplo-diploma, é resultado de um acordo entre a Universidade Federal do Paraná, situada na cidade de Curitiba, e a Universidade Grenoble Alpes, localizada na cidade de Grenoble, na França. No quadro dessa formação, cursamos dois semestres de estudos nessa universidade francesa. A habilitação na qual estávamos inscrita na França era “Mestrado Profissional FLE”, cujo programa previa, além do

¹ Neste trabalho, será usado o plural de modéstia “nós” para referir-se a esta pesquisadora.

cumprimento de disciplinas específicas, a realização de uma semana de “estágio de observação” obrigatório.

Assim, para esta pesquisa-ação, estimamos proveitoso valer-se dessa semana de estágio na França e proceder, primeiramente, a uma investigação do tipo etnográfico, ou seja, uma pesquisa de campo, observando *in loco* como ocorria o ensino-aprendizagem da pronúncia em um curso de FLE.

Desse modo, as observações foram realizadas no Centro Universitário de Estudos Franceses, o CUEF (*Centre Universitaire d'Études Françaises*), em janeiro de 2015 e ocorreram, portanto, dentro do programa de estágio obrigatório. Esse centro de FLE é vinculado à Universidade Grenoble Alpes e oferece cursos de língua e cultura francesa para estrangeiros.

Entretanto, como as observações perfizeram um total de apenas 16 horas, não sendo possível prolongar esse estágio, utilizamos essa experiência e os dados colhidos como uma espécie de abertura ao tema pesquisado. Com base no observado, pudemos delimitar melhor nossa pergunta norteadora, nossas hipóteses e refletir acerca das teorias que nos auxiliariam na análise de nosso objeto de estudo.

Ao retornar ao Brasil, demos continuidade a essa pesquisa de cunho etnográfico, realizando observações, agora, com nosso público específico, os brasileiros, e em nosso local de trabalho: o Celin. O Celin é o Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná. Fica localizado na cidade de Curitiba, no Brasil.

Nesse centro de línguas, a pesquisa de campo ocorreu no período de agosto a novembro de 2015, ou seja, um semestre inteiro, totalizando 60 horas. Nesse segundo momento do estudo, pudemos aprofundar a investigação, procedendo à triangulação dos dados: além do que foi documentado em nosso “Diário de campo”, realizamos uma entrevista com a professora e analisamos alguns exercícios do livro didático (LD) utilizado nas aulas.

Embora a investigação tenha acontecido em dois centros de línguas distintos, esta pesquisa não teve como propósito fazer uma comparação entre eles. Nosso intuito foi colher dados diversificados, a fim de obter uma base ampla sobre o ensino-aprendizado da pronúncia.

Terminada a pesquisa de campo e objetivando concluir este estudo, colocamos em prática os conhecimentos adquiridos. Por essa razão,

relatamos, na Parte 7 desta dissertação, as principais atividades de fonética e pronúncia realizadas em dois grupos de Francês 1, no Celin, no qual ministramos aulas no 1º semestre de 2016 (março a julho).

Os instrumentos para a coleta dos dados foram: “Diário de Campo”, gerado a partir das observações em sala de aula, entrevista com a professora e descrição e análise dos exercícios do LD.

Para a avaliação desse material, procedeu-se ao cruzamento das informações analisando-os sob a ótica da técnica de natureza interpretativa, pautada em leituras teóricas de especialistas da área de ensino da pronúncia.

A pergunta norteadora para essa investigação foi: “Como a pronúncia é trabalhada nas aulas de FLE”.

Como resultado, averiguamos que o enfoque e o tipo de atividades realizados pelas professoras não foram o mesmo.

Essa dissertação está dividida da seguinte maneira. Na Justificativa, explicamos o porquê da escolha do tema. Fazemos um breve relato do nosso percurso no aprendizado da língua francesa e de nossa experiência como professora-estagiária de FLE.

Na Parte 2, apresentamos a Fundamentação Teórica, na qual procuramos definir alguns termos e conceitos essenciais para compreender o campo da pronúncia, destacando, principalmente, os aspectos relacionados ao público brasileiro. Em seguida, discorremos acerca da importância da pronúncia no aprendizado de uma LE e elencamos as principais problemáticas que podem surgir em torno de seu ensino. Fazemos uma breve sistematização do lugar da pronúncia hoje, verificando as referências do QECRL. Para finalizar essa parte teórica, expomos as etapas para ensino da pronúncia, segundo os autores LeBel, Champagne-Muzar e Bourdages e Celce-Murcia.

Na Parte 3, explanamos a metodologia adotada, a saber pesquisa-ação.

Nas Partes 4 e 5, apresentamos a descrição e análise dos dados coletados durante as observações no Cuef e no Celin.

Na Parte 6, recapitulamos os principais pontos observados e detalhamos o planejamento para a última etapa.

Na Parte 7, relatamos as atividades que realizamos no Francês 1, no Celin.

Finalizamos este trabalho com as Considerações finais, Parte 8.

1.1 JUSTIFICATIVA

“... sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um *ser que fala* e não como um *ser que escreve*.” (MARCUSCHI, 2010, p. 17). Segundo esse linguista brasileiro, todos os povos de que temos conhecimento falam, dentre eles, somente alguns escrevem.

A fala é indissociável do ser humano. Por meio dela, é possível, simplesmente ouvindo uma pessoa, inferir se trata-se de um homem ou de uma mulher; de uma criança ou de um idoso. Ela pode nos fornecer, ainda, indícios da origem geográfica desse indivíduo; em alguns casos, é possível perceber o estado de humor da pessoa, se ela é muito ou pouco escolarizada, entre outras características. Ou seja, a fala revela muito sobre a identidade de alguém.

Partindo desse assunto mais amplo, a fala como algo que nos define enquanto sujeitos no mundo, chegamos ao tema mais específico desta dissertação: didática da pronúncia do FLE.

Este trabalho teve início, primeiramente, devido à nossa necessidade pessoal de melhorar na pronúncia da língua francesa. A princípio, esse tema despertou nosso interesse do ponto de vista discente, isto é, uma estudante de francês que não estava satisfeita com seu nível de língua em produção oral e que havia passado por algumas situações de incompreensão durante um intercâmbio cultural na França. Esses ruídos de comunicação aconteceram devido a vários motivos (nível de língua, choque cultural), mas, principalmente, acreditamos, pelo fato de não termos consciência da forma sonora da língua francesa e não pronunciarmos adequadamente determinados fonemas desse idioma.

De forma resumida, relatamos a seguir nosso percurso no aprendizado do francês.

Iniciamos nossos estudos nesse idioma já na idade adulta, aos 20 anos e, após três semestres de estudos (o que equivale a mais ou menos 180 horas de curso), fomos para a França. Estávamos no nível A1 (de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – QECRL) e, durante um ano em imersão, realizando estudos em uma escola de FLE, progredimos até o nível B1.

Embora tenhamos nos dedicado bastante ao aprendizado desse idioma, nossa pronúncia não era clara. Quando nos comunicávamos com franceses nativos e com outros estrangeiros, tínhamos dificuldade em ser compreendida. Essas situações, que eram recorrentes, nos constrangiam e, de certa forma nos bloquearam, pois, como as pessoas tinham dificuldade em nos entender, começamos, com o intuito de evitar esses momentos de incompreensão, a falar o mínimo possível na LE.

De certa maneira, essa situação freou nosso desenvolvimento social durante este intercâmbio e, conseqüentemente, nosso desenvolvimento na língua francesa.

Como aprendiz de LE, acreditávamos que a fala seria consequência de nossos esforços na leitura e na escrita, pois era desse modo que nos aplicávamos ao idioma: lendo e escrevendo. Mas não. Aprendíamos a forma escrita das palavras e não a forma sonora delas.

Ao retornar ao Brasil, começamos a realizar leituras e cursos na área da fonética. Graças a esses estudos, fomos sensibilizados às diferenças fonológicas entre o francês e o português, que na época desconhecíamos, e à maneira de articular determinados fonemas da língua francesa que não existem em nossa língua materna. Ou seja, contrariamente ao que diz o senso comum, melhoramos nossa pronúncia quando não estávamos mais em imersão.

Esse conhecimento em fonética, ainda que elementar, fez com que melhorássemos nosso nível de língua na produção oral e, o mais importante, a nosso ver, foi que retomamos confiança na hora de falar em francês. Como aprendemos a articular certos fonemas, essa consciência sobre a sonoridade da língua nos propiciou maior segurança na hora de nos expressar.

Esse foi um dos motivos que nos levou a nos interessar por esse tema ainda durante nosso aprendizado de francês.

Após essa experiência e com intuito de aperfeiçoar na língua francesa, iniciamos, em 2011, o curso de graduação em Letras Francês na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Logo que começamos a lecionar, sentimos necessidade de aprofundar nossos conhecimentos em fonética em um nível “profissional”, a fim de termos uma pronúncia adequada, pois tínhamos consciência de que seríamos um modelo de língua falada para os alunos. Tal como o aluno que anseia avançar em seus estudos, aquele que pretende se

tornar professor de língua estrangeira deve, também, sempre estar buscando meios para se aperfeiçoar.

Conforme assinalam Seara e Berri (2009, p. 91):

(...) para aqueles que se tornarão professores de Francês, é importante ter uma pronúncia mais adequada do ponto de vista fonético ou pelo menos perceber se a sua pronúncia não destoava consideravelmente do que seria esperado para a língua estrangeira que ensina.

Se para os professores nativos ensinar a fonética e a prosódia da língua francesa constitui-se um desafio, para os não nativos esse desafio é ainda maior, pois, além de dominar o conteúdo a ser ensinado, esses últimos devem ser capazes eles mesmos de produzir esses sons.

Ter uma pronúncia adequada para poder lecionar na língua francesa era, portanto, um objetivo primeiro, que foi seguido posteriormente pelo interesse em trabalhar detalhadamente esse aspecto da língua em sala de aula com os alunos. Esse interesse veio já da nossa experiência como professora-estagiária de FLE, nos níveis básicos.

Durante dois anos, enquanto aluna da graduação, participamos de um projeto de extensão da Universidade Federal do Paraná, intitulado “Licenciar”, no qual lecionávamos aulas de francês para crianças e adolescentes (10 a 13 anos). Realizamos também estágio no Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR (Celin), fazendo observações e ministrando aulas a adultos.

Assim, por meio do contato frequente com aprendizes de francês, percebemos que a produção de certos fonemas específicos dessa língua é uma dificuldade comum aos estudantes brasileiros, tanto aqueles que estudam francês no Brasil quanto os que estudam em imersão. No entanto, é uma dificuldade maior principalmente para os adultos. Para as crianças, o aprendizado de certos fonemas bem como do ritmo de uma LE ocorre de outro modo.

Do ponto de vista discente, de uma maneira informal, pudemos perceber que muitos estudantes brasileiros que fazem intercâmbio em países francófonos reproduziam de algum modo um percurso semelhante ao nosso no aprendizado da língua francesa: em imersão, eles progrediam nos aspectos linguísticos, culturais e discursivos da língua, porém tinham uma tendência a

manter certos “desvios” ligados à pronúncia. Embora conseguissem se comunicar em francês oralmente, ainda possuíam dificuldades tanto na percepção como na produção oral.

Uma das hipóteses para explicar essa questão é talvez o mito de que, somente pelo fato de estarem em imersão, muitos estudantes imaginam que aprendem a língua apenas “ouvindo-a”. Alguns alunos intercambistas idealizam que vão progredir automaticamente na pronúncia somente pelo fato de estarem em um país francófono durante um período de tempo (um mês, um semestre ou um ano). No caso das crianças, sim, em imersão o aprendizado da língua ocorre de maneira mais natural. No caso de aprendizes adultos, nem sempre.

Há algumas teorias na área de aquisição e aprendizagem dos sons em LE que contradizem a crença de que é possível aprender uma língua apenas “ouvindo-a”. São exemplos disso os estudos do Círculo Linguístico de Praga, nos quais encontramos as contribuições de Polivanov (1931), com o conceito de “surdez fonológica” e de Trubetskoy (1939), com o conceito de “crivo fonológico”, os quais serão melhor detalhados na Fundamentação Teórica.

Ou seja, no caso dos adultos, a simples exposição à língua-alvo nem sempre é suficiente para que haja aquisição dos fonemas, embora a existência de *input* (insumo) seja um facilitador para a aprendizagem. Há diversas variáveis que influenciam (Lauret, 2007, p. 26, tradução nossa):

O interesse pela pronúncia, a exposição à língua-alvo, a idade de aprendizagem, a duração de residência em língua-alvo, a capacidade de imitação, entre outros, são descritos como indicadores estatísticos do desempenho na pronúncia na L2.²

Acreditamos que, mesmo estando no Brasil, por meio de exercícios de pronúncia e do conhecimento em fonética, os alunos podem atingir um bom nível na pronúncia, aprendendo a discriminar e articular os fonemas que não existem no português, bem como adquirir conhecimento de outros aspectos, como a prosódia da língua francesa.

Um outro ponto que nos motivou a procedermos esta pesquisa foi o interesse em tentar entender algumas situações que presenciamos em sala de

² « (...) l'intérêt pour la prononciation, l'exposition à la langue-cible, l'âge de l'apprentissage, la durée de résidence en culture-cible, les capacités d'imitation entre autres sont décrits comme des prédicateurs statistiques de la performance en prononciation de L2».

aula, durante nosso percurso enquanto aluna e professora de FLE. A seguir, citamos algumas dessas situações:

- Situação 1 – em um curso de correção fonética, uma aluna pediu à professora para indicar um fonoaudiólogo, pois ela gostaria de melhorar sua pronúncia na língua francesa.
- Situação 2 – em um curso regular de francês, a professora comentou com os alunos que o francês dela não era o de Paris, pois ela havia morado em uma cidade pequena no sudeste da França. Uma aluna disse que não queria aprender “francês caipira”, e os demais colegas concordaram. A professora tentou explicar que não se tratava de francês “caipira”, mas não obteve muito êxito na explicação.
- situação 3 – após ver um vídeo de uma quebequense se apresentando, uma aluna diz que o sotaque canadense é feio, deixando um certo mal-estar na sala de aula, principalmente entre os alunos que pretendem imigrar para o Québec.
- Situação 4 – alunos que querem aprender a falar o “francês de Paris”.

Como proceder? O que cabe ao professor dizer a respeito desses assuntos. Como explicar aos alunos se o próprio professor tem suas dúvidas? Um caminho viável seria o da desconstrução de estereótipos e de crenças, passando por uma reflexão sobre o imaginário da França, para, finalmente, estabelecer alguns pontos para a construção do conhecimento.

No caso dessas situações, veremos que elas fazem referência, respectivamente, ao aspecto prático da pronúncia (de onde advém a importância de treinamento e exercícios de repetição); a questão subjetiva relacionada à tolerância de um sotaque estrangeiro ou regional e o julgamento cultural a ele vinculado; e o imaginário em torno da cidade de Paris (onde todos fariam o francês-padrão).

Dessa maneira, acreditamos que a temática escolhida para este trabalho é bastante pertinente, pois são reflexões e indagações que levantamos tanto do ponto de vista pessoal quanto profissional.

Visto o exposto acima, poderíamos pensar que a dificuldade de pronunciar certos fonemas da língua francesa seria facilmente resolvida com cursos de pronúncia ou exercícios de fonética de FLE. No entanto, a grande questão em torno da fonética é o fato de que esta sempre foi considerada uma ciência difícil e inacessível devido à sua tecnicidade. Para citar um exemplo, o

Guia pedagógico do LD Totem (2014, p. 7) a descreve como uma: “disciplina que, infelizmente, causa geralmente tanto medo aos alunos quanto aos professores.”³ (Tradução nossa).

Isto é, devido à sua complexidade, ela acaba por ser reservada aos especialistas desse campo de estudos (os foneticistas) e não aos professores de LE. Isso resulta por ser incoerente, pois, como a fonética e a prosódia constituem um dos conteúdos linguísticos a serem ensinados em um curso de LE, estas deveriam ser bem conhecidas daqueles que lecionam.

O desafio para os professores, portanto (e onde nós nos incluímos), é, em primeiro lugar, dominar este aspecto linguístico complexo (o que levará certamente tempo, esforço e prática); em segundo lugar, encontrar uma maneira de didatizá-lo, tornando-o acessível e útil aos alunos, e, finalmente, conciliá-lo com todos os outros conteúdos de um curso regular de FLE.

Devido à pouca quantidade de obras versando sobre a didática da pronúncia do FLE específico para o público brasileiro, esta pesquisa visa, de alguma forma, preencher essa lacuna e contribuir para os estudos nessa área.

³ (. . .) cette discipline qui, malheureusement, fait souvent peur aussi bien aux apprenants qu'aux enseignants.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 PRONÚNCIA

Segundo Wachs (2011, p. 185), ensinar a pronúncia de uma LE é "ensinar a articulação de novos sons (ou de sons conhecidos, que devem ser articulados em novos contextos) e, também, ensinar o ritmo dessa língua." (tradução nossa)⁴.

Na área da linguística, há duas disciplinas que estudam os sons da fala: a fonologia e a fonética. Elas têm o mesmo objeto de estudo, porém examinam-o sob perspectivas diferentes. Enquanto a fonética estuda a natureza física da produção, transmissão e percepção dos sons da fala humana, a fonologia estuda os sons do ponto de vista de sua função no sistema de comunicação linguística.

Alves (2015) usa a expressão "componente fonético-fonológico", pois esse termo subentende fonética e fonologia "como disciplinas que conversam intimamente a ponto de construírem, juntas, um mesmo nível da gramática das línguas" (SILVA, 2014, p. 33).

Abaixo, veremos mais detalhadamente o que cada uma delas estuda.

2.1.1 Fonologia

A fonologia estuda a forma como os sons são organizados em um idioma. É, pois, uma ciência interpretativa (CAGLIARI, 2012, p. 114). Segundo Silva (2013, p. 118), "o termo fonologia passa a ser utilizado por modelos pós-estruturalistas que analisam a organização da cadeia sonora da fala". A fonologia divide-se em dois níveis: o nível segmental e o nível suprasegmental.

Começamos pelo primeiro.

⁴ « [...] enseigner l'articulation de nouveaux sons (ou de sons connus mais à articuler dans de nouveaux contextes) et c'est aussi enseigner le rythme de cette langue. »

2.1.1.1 Aspectos Segmentais

O aspecto segmental trata dos segmentos mínimos da fala, os quais podem ser classificados em vogais, semivogais (ou semiconsoantes)⁵ e consoantes. (LAURET, 2007, p. 11).

Os segmentos são sons, isto é, conjunto de traços articulatórios, acústicos, auditivos e perceptivos que se realizam mais ou menos simultaneamente e que ocupam uma posição particular na cadeia. Eles contribuem à formação das unidades distintivas mínimas das línguas, chamadas “fonemas”. Os sons constituem a substância dos fonemas. As consoantes e as vogais são segmentos⁶. (Laboratório de Fonética, Universidade de Laval. Tradução nossa).

Segundo SILVA (2013, p. 126), “os fonemas são os sons de uma língua que têm valor distintivo.” Eles são a menor unidade sonora de uma língua e não devem ser confundidos com as letras: o fonema é o som, a letra é a representação gráfica desse som.

Em alguns casos, ao nos referirmos a vogais e consoantes, estaremos tratando dos sons e não necessariamente das letras.

As vogais são classificadas de acordo com alguns parâmetros.

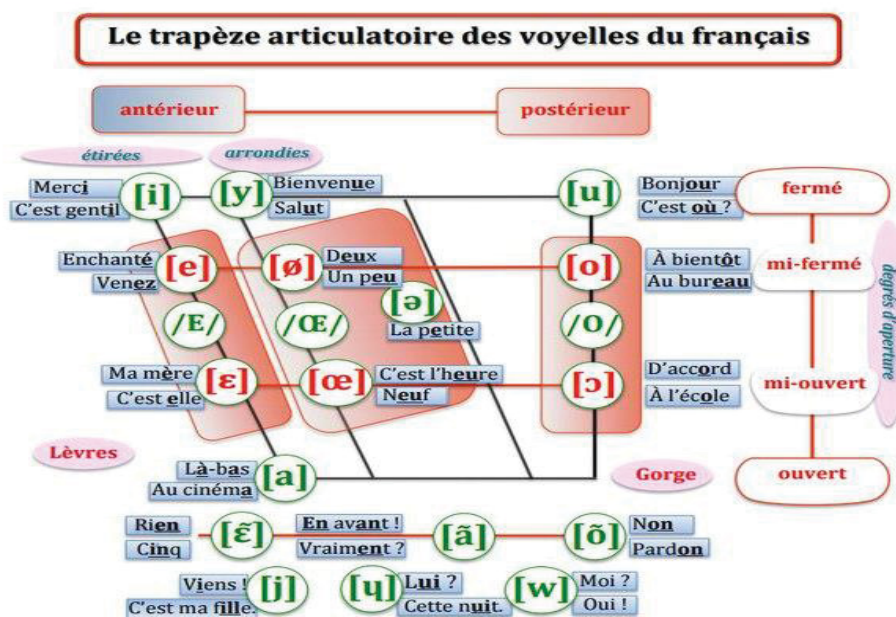
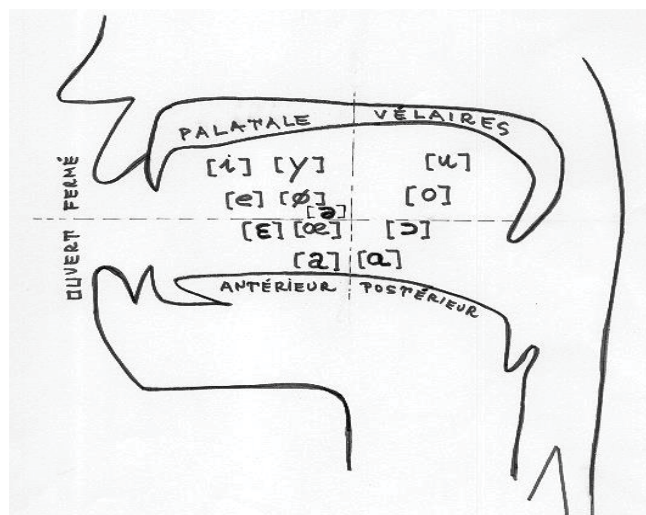
- **Região de articulação:** anterioridade ou posterioridade da língua, podendo ser consideradas uma vogal anterior, central ou posterior.
- **Altura da língua ou grau de abertura da boca:** as vogais podem ser classificadas como alta (ou fechada), média-alta (ou semifechada), média-baixa (ou semiaberta), aberta (ou baixa).
- **Arredondamento ou não dos lábios:** vogais arredondadas ou não arredondadas.
- **Cavidade bucal ou nasal:** vogais orais, quando o ar sai apenas pela boca, vogais nasais, quando o ar sai também pelo nariz.

Vejamos as próximas figuras. Estes trapézios representam o aparelho

⁵ Segundo Lauret (2007, p. 11), alguns autores preferem considerar apenas como consoantes. « ...certains auteurs (...) préfèrent les considérer comme de simples consonnes ».

⁶ « En phonétique, les segments sont des sons, c'est-à-dire des ensembles de traits articulatoires, acoustiques, auditifs et perceptifs qui se réalisent plus ou moins simultanément, et qui occupent une position particulière dans la chaîne. Ils concourent à former les unités distinctives minimales des langues, appelées « phonèmes ». Les sons constituent la substance des phonèmes. Les consonnes et les voyelles sont des segments. »

vocal humano. Eles possibilitam a classificação e a visualização das vogais por dois eixos: verticalmente, observa-se o grau de abertura da boca (que corresponde à distância mínima entre o palato e o ponto mais elevado da língua), e horizontalmente, a profundidade do ponto de articulação (posição da língua na boca: anterior, central, posterior).



Figuras 1 e 2 – Trapézio articulatório das vogais do francês⁷.

⁷ Figura 1. Disponível em: < <http://flenet.unileon.es/phon/phoncours1.html> >. Acesso em: 20 jan. 2017.
 Figura 2. Disponível em: < <https://www.pinterest.fr/pin/370280400594707991/> >. Acesso em: 20 jan. 2017.

A língua francesa possui 16 vogais (LeBel, 2015, p. 15):

- 12 orais: [i], [e], [ɛ], [a], [ɑ], [y], [ø], [ə], [œ], [u], [o], [ɔ]
- 4 nasais: [õ], [õ̃], [œ̃], [ẽ]

De acordo com alguns autores (CHARLIAC e MOTRON, 1998, p. 23-24), o [œ̃] tende a desaparecer em algumas regiões da França⁸, sendo substituído pelo [ẽ]. O mesmo acontece com a vogal [ɑ]. Ela tende a ser substituída por [a]. No francês do Quebec (Canadá), no entanto, essas vogais são pronunciadas. Alguns professores preferem não ensiná-las aos estrangeiros.

O português do Brasil, por sua vez, possui 12 vogais:

- 7 são orais: [i], [e], [ɛ], [u], [a], [ɔ], [u]
- e 5 nasais: [ĩ], [ẽ], [ũ], [ã], [õ].

Assim, as vogais que não existem no sistema fonológico do português do Brasil são as seguintes:

[y], [ø], [ə], [œ], [õ], [ẽ] e [õ̃]

De um modo geral, o público brasileiro terá, portanto, dificuldade tanto no que concerne à discriminação desses fonemas, quanto na sua produção na cadeia falada.

Com relação às consoantes, a língua francesa apresenta, respectivamente, 20 consoantes (17 consoantes e 3 semiconsoantes) e o português, 19. (LEBEL, 2015, p. 15 e 20):

- [p], [b], [m], [f], [v], [t], [d], [n], [s], [z], [ʃ], [ʒ], [ɲ], [k], [g], [R], [l] - [lj], [w], [ɥ].
- [p], [b], [m], [f], [v], [t], [d], [n], [s], [z], [ʃ], [ʒ], [ɲ], [k], [g], [R], [l], [ʎ], [r].

Como podemos constatar, a língua portuguesa possui a maioria das consoantes da língua francesa. Em relação às semivogais /j/ e /w/, muitos fonologistas do português consideram como sendo simplesmente dois alofones⁹ das vogais /i/ e /u/ (LEBEL, 2015, p. 20).

Desse modo, de uma maneira geral, as consoantes não se constituem, em um primeiro momento, como um problema aos brasileiros, eles são capazes de produzir todas. Veremos, no entanto, que os encontros consonantais (que será explicitado mais adiante) em palavras como, por

⁸« Le /œ̃/ de 'brun' tend, dans certaines régions, à ne plus être distingué du / ẽ/ de 'brin'. »

⁹ Variante de um fonema.

exemplo, *structure*, *Fnac*, podem se apresentar como uma dificuldade de pronúncia para esses locutores. Em alguns casos, eles tendem a acrescentar uma vogal: (i)stryk(i)tyr, f(e)nak(i).

Por meio desse estudo contrastivo entre o francês e o português do Brasil, notamos que há muitos sons que existem nas duas línguas, tanto vogais como consoantes. No entanto, conforme já citado por Wachs, será necessário produzir esses sons em novos contextos, pois eles podem se comportar de maneira distinta. Isto é, visando ao ensino dos aspectos segmentais, será preciso ensinar a relação som x grafia inclusive dos sons existentes em ambas as línguas. Essa relação não é evidente em um primeiro momento para os aprendizes e poderá se constituir em uma fonte de erros de pronúncia. Esses erros, por sua vez, não são considerados como uma grande dificuldade aos brasileiros e podem ser resolvidos facilmente nos níveis iniciais.

Para exemplificar o que acabamos de citar, tomemos como exemplo as consoantes finais que, em francês, de um modo geral, não são pronunciadas. Isto é, os mesmos sons irão se comportar de modo diferente nesses idiomas: em português pronunciamos os “s” no final das palavras; em francês, não.

Um segundo exemplo seria a ocorrência da consoante “l”, existente em ambas as línguas. No português, temos a palavra “jornal”; em francês “*journal*”. A maioria dos brasileiros irá pronunciar essa consoante como [w] e não como [l]. No entanto, eles são capazes de pronunciar /ʒurnal/. Nesses casos, é uma questão de conscientizar os aprendizes, não se trata, contudo, de uma dificuldade de articulação.

De acordo com o trabalho de Charliac e Motron (1998, p. 7-8), os brasileiros têm uma tendência no início de sua aprendizagem a pronunciar as palavras tal qual elas são escritas. Consequentemente, esse trabalho de fonografia (som x escrita) com vogais e consoantes existentes em português não deverá ser negligenciado, principalmente no início da aprendizagem.

Passemos, agora, aos aspectos suprasegmentais.

2.1.1.2 Aspectos Suprasegmentais

Os aspectos suprasegmentais ou prosódicos de uma língua fazem

referência ao **ritmo**, à **acentuação tônica** e à **entonação**. Esses parâmetros prosódicos têm como suporte mínimo os grupos rítmicos, compostos de **sílabas**.

Segundo Billières (2016), o nível suprasegmental trata-se de um universo difícil de ser descrito, e seus aspectos não podem ser compreendidos de forma simplificada. Na tentativa de compreendê-los, apresentamos, pois, algumas definições.

Começemos pelas **sílabas**. “Em francês, uma sílaba comporta obrigatoriamente uma vogal e pode ser formada de apenas uma vogal.”(...) “A vogal é o núcleo da sílaba em francês: ela é indispensável.”¹⁰ (MARTINIE e WACHS, 2007, p. 72). As sílabas podem ser abertas ou fechadas:

- **sílaba aberta**: quando termina por uma vogal pronunciada: *j'ai, ta*;
- **sílaba fechada**: quando termina por uma consoante pronunciada: *route, vers*.

Passemos, agora, à definição de **ritmo**. Para Cagliari (2012, p. 124), ritmo é “a maneira como as línguas organizam no tempo os elementos salientes da fala (em especial as durações silábicas e os acentos)”. Segundo Lauret (2007, p. 11), ritmo se refere à duração, isto é, as regularidades e rupturas rítmicas (as pausas) e o alongamento da última sílaba. Billières (2016) propõe a seguinte definição: “o ritmo da fala é constituído pelos contrastes entre as sílabas em uma série sonora. Esses contrastes são percebidos em termos de altura, intensidade e duração.”¹¹ (tradução nossa)

A **acentuação tônica** refere-se às sílabas marcadas pela duração e/ou altura e/ou intensidade. Em francês “o acento ditoônico ou rítmico é fixo e fica sempre na última sílaba da palavra ou do grupo de palavras. (...)” (LEBEL, 2015, p. 36)

Passemos, agora, à **entonação**. Conforme ressaltam Charliac e Motron (1998, p. 20): “A descrição dos fenômenos entonativos é extremamente complexa, pois seu funcionamento é suscetível de variações infinitas”¹².

¹⁰ « En français, une syllabe comporte obligatoirement une voyelle et peut n'être formée que d'une voyelle. [...] La voyelle est le noyau de la syllabe en français : elle est indispensable. »

¹¹ « Le rythme parolier est constitué par les contrastes entre les syllabes successives d'une suite sonore. Ces contrastes sont perçus en terme de hauteur, intensité, durée. »

¹² « La description des phénomènes intonatifs est extrêmement complexe car leur fonctionnement est susceptible de variations infinies. »

Para Léon (1992), a entonação pode ser definida da seguinte maneira: “as mudanças de frequência das vibrações das cordas vocais são responsáveis pela percepção de altura, cujo desdobramento cria a melodia da fala.”¹³ (tradução nossa).

Embora de uma maneira simplificada associe-se a entonação à melodia, Billières (2016) ressalta que estas não são sinônimo. Ele define melodia como estudo físico (é a medida do sinal da fala, o que faz a fonética acústica), porém, quando há sentido na melodia, trata-se, pois, de entonação.

A entonação pode mudar completamente o sentido de um enunciado. A título exemplificativo, Billières apresenta a frase “*elle est belle la mariée*” pronunciada em várias entonações, que resultam em diferentes sentidos: em um caso é uma interrogação; em outro, uma afirmação; em um terceiro, uma dúvida.¹⁴

LeBel (2015, p. 37-38) afirma que “há dois movimentos entonativos fundamentais e essenciais no francês: o movimento ascendente (zona da inquietude, incerteza, interrogação) e o movimento descendente (zona de certeza, de não retorno, do fim real de uma ideia).”

No entanto, há obras de fonética dedicadas à didática que fazem referência a “10 entonações de base do francês”. Elas podem ser reunidas em três grandes categorias: melodia ascendente (continuação menor, continuação maior, questão, implicação); melodias descendentes (finalidade, interrogação, ordem, exclamação) e melodia tênue (parênteses, eco)¹⁵ (LAURET, 2007, p. 50-51).

“Além de informações sintáticas e semânticas, a entonação expressa os sentimentos e as emoções sentidas pelo locutor” (BRIET, COLLIGE e RASSART, 2014, p. 26).

De um modo geral, acabamos de ver algumas definições relacionadas aos aspectos suprasegmentais, todavia há, ainda, outros fenômenos que

¹³ « les changements de fréquence des vibrations des cordes vocales sont responsables de la perception des variations de hauteur, dont le déroulement crée la mélodie de la parole. »

¹⁴ Para mais detalhes, ver BILLIÈRES (2016). La matière sonore d’une langue (vídeo).

¹⁵ Essas categorias podem ser encontradas no seguinte enunciado: “*Si ces oeuf étaient frais j’en prendrais Qui les vend ? C’est bien toi, ma jolie ? – Évidemment Monsieur allons donc ! Prouve le moi !* » (BILLIÈRES, 2016).

caracterizam o francês oral, decorrentes da junção entre as palavras. Tendo como foco o ensino da pronúncia do FLE, convém elucidá-los.

- **Encadeamento vocálico.** Quando uma palavra termina por uma vogal e a palavra seguinte começa por uma outra vogal, passar-se-á de uma vogal à outra, sem interrupção: “*L’associé accepte.*”
- **Encadeamento consonantal.** Quando uma palavra termina por uma consoante e a palavra seguinte inicia por uma vogal, forma-se uma sílaba com esses dois sons: “*Le mur est mouillé*”.
- **Ligação.** Quando uma consoante final não pronunciada se une à vogal pronunciada da palavra seguinte formando uma mesma sílaba:
 - « *ils aident* » (il z&d, som de “z”) (KAMOUN e RIPAUD, 2016, p. 33);
 - « *neuf heures* » (som de “v”);
 - « *grand ami* » (som de “t”).

As ligações podem ser obrigatórias (“*deux ans*”), facultativas (“*pas encore*”) ou proibidas (“*les haricots*”).

Segundo Briet, Collige e Rassart (2014, p. 30), os brasileiros têm dificuldade com relação aos seguintes elementos prosódicos: encadeamento vocálico, encadeamento consonântico, ligações e entonação.

2.1.3 Fonética

Apresentemos, agora, algumas definições do que vem a ser fonética, suas ramificações e qual é seu objeto de estudo.

“ (...) quando falamos de oral, é antes de tudo, entrarmos no domínio da fonética, disciplina-mestra para a análise e a descrição desse componente da língua.¹⁶” (GUIMBRETIERE, 1994, p. 5, tradução nossa).

Para Silva (2013, p. 23): “A fonética é a ciência que apresenta os métodos para a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala, principalmente aqueles sons utilizados na linguagem humana.”

Segundo Cuq (2003, p. 193-194, tradução nossa), “fonética é a ciência

¹⁶ « (...) lorsque l'on parle d'oral, c'est d'abord et avant tout entrer dans le domaine de *la phonétique*, discipline reine pour l'analyse et la description de cette composante de la langue. »

que estuda o componente sonoro de uma língua na sua realização concreta, dos pontos de vista acústico, fisiológico (articulatório) e perceptivo (auditivo).¹⁷

O campo de estudos da fonética constitui-se em uma área bastante ampla. Por essa razão, ela:

utiliza modos de investigação muito diversos: anatomia e fisiologia da fonação e da audição, análise e síntese acústica dos sons da fala, abordagem discursiva do canal da fala.¹⁸ (CUQ, 2003, p. 194, tradução nossa).

Segundo Derivery (1997, p. 5-6, tradução nossa), a fonética se divide em três ramificações:

- **fonética articulatória**: analisa o mecanismo de produção dos sons da linguagem humana a partir do estudo anatômico da posição dos órgãos fonadores, como a língua, o palato, os dentes, durante a emissão da fala.
- **fonética auditiva (ou perceptiva)**: estuda como os sons são percebidos pelo ouvido humano.
- **fonética acústica**: estuda a estrutura dos sons da linguagem e os mecanismos de sua transmissão.

2.1.3.1 Fonética Articulatória

Articular significa: “emitir sons vocais com ajuda de movimentos dos lábios e da língua; ajustar a disposição dos órgãos vocais para formar um fonema.”¹⁹ (Dicionário eletrônico Larousse, tradução nossa).

Conforme Silva (2013, p. 25), “O sistema articulatório consiste da faringe, da língua, do nariz, dos dentes e dos lábios.”

A língua, utilizada inclusive como sinônimo de idioma, tem papel

¹⁷ « La phonétique est la discipline qui étudie la composante sonore d’une langue dans sa réalisation concrète, des points de vue acoustique, physiologique (articulatoire) et perceptif (auditif). »

¹⁸ « fait appel à des modes d’investigation très divers : l’anatomie et la physiologie de la phonation et de l’audition, l’analyse et la synthèse acoustique des sons de parole, l’approche discursive de la chaîne parlée. »

¹⁹ « émettre les sons vocaux à l’aide de mouvements de lèvres et de la langue ; régler la dispositions des organes vocaux pour former un phonème. »

fundamental na produção dos sons da fala. A seguinte passagem ilustra bem a importância desse órgão para a articulação:

Para as vogais, a língua sozinha determina o tamanho da passagem (abertura) nas zonas mais ou menos anteriores ou posteriores da cavidade bucal (...).²⁰ (CUQ, 2003, p. 26-27, tradução nossa)

O conhecimento em fonética articulatória pode ser um dos recursos para se desenvolver as habilidades de pronúncia. Para tanto, será importante para os professores conhecer o aparelho articulatório e saber como os sons articulados.

Como os sons são geralmente classificados conforme o modo de produção e o lugar de sua articulação, é necessário ter um conhecimento, mesmo que resumido, do aparelho fonador e dos mecanismos de produção da fala.²¹ (DERIVERY, 1997, p. 15, tradução nossa).

Entretanto, a articulação dos fonemas está intimamente ligada à sua discriminação. Desse modo, apresentamos a seguir uma definição de fonética perceptiva (ou auditiva), bem como de algumas teorias relacionadas à percepção de sons em LE.

2.1.3.2 Fonética Perceptiva (ou Auditiva)

A fonética auditiva estuda como os sons são percebidos pelo ouvido humano.

A abordagem dos sons da fala considerando os aspectos perceptuais (...) visa explicar como se dão os processos psicológicos pelos quais as pessoas percebem a fala, ou seja, como o cérebro utiliza vários traços e características de um 'pedaço' de um som para reconstruir a

²⁰ « Pour les voyelles, seule la langue détermine la grandeur du passage (l'aperture) dans des zones plus ou moins antérieurs ou postérieurs de la cavité buccale (...). »

²¹ « Comme les sons sont généralement classés d'après leur mode de production et leur lieu d'articulation, il est nécessaire d'avoir une connaissance même sommaire de l'appareil phonatoire et des mécanismes de production de la parole. »

imagem fônica pretendida pelo falante. À fonética auditiva cabe estudar os sons da fala sob o aspecto perceptual. (SILVA, 2007, p. 9).

Embora a audição seja fundamental para o aprendizado de uma LE, no caso dos adultos, a pronúncia não se aprende somente ouvindo. A dificuldade na percepção implica a impossibilidade de produzir adequadamente os sons da LE. Essa dificuldade é conhecida por surdez fonológica.

Conforme anunciamos na Justificativa, os estudiosos do Círculo Linguístico de Praga, Polivanov e Trubetskoy, precursores das análises no campo da fonologia estrutural, desenvolveram teorias sobre a aquisição e a aprendizagem dos sons em LE.

A partir dessas teorias, encontramos as contribuições de Polivanov com o conceito de “surdez fonológica” e de Trubetskoy com o conceito “crivo fonológico”.

A surdez fonológica não se trata de uma surdez patológica, porém de um hábito de tratamento do sinal da fala, isto é uma interpretação. (LAURET, 2007, p. 30).

Quando ouvimos uma palavra estrangeira desconhecida [...] tratamos de reencontrar nela um complexo de representações fonológicas nossas, de decompô-las em fonemas peculiares à nossa língua materna e em conformidade com nossas leis de agrupamento dos fonemas (POLIVANOV, 1978, p. 113).

Já a noção de “crivo fonológico”, de Trubetzkoy, seria o fato de o sistema fonológico da língua materna atuar como um filtro fonológico, isto é, um filtro perceptivo.

O homem se apropria do sistema da sua língua materna. Mas, se ele ouve outra língua, emprega involuntariamente para análise do que escuta o crivo fonológico da sua língua materna, que lhe é familiar. E como esse crivo não convém à língua estrangeira escutada, acontecem vários erros e incompreensões. Os sons da língua estrangeira recebem uma interpretação inexata, já que ele os fez passar pelo ‘crivo fonológico’ de sua própria língua. (citado por LeBel, 2015, p. 66)

Nas palavras de GUBERINA (citado por Abry, 2007, p. 53, tradução

nossa):

Nossa percepção de sons é condicionada por nosso sistema fonológico. Uma “peneira fonológica” nos impede de perceber corretamente os sons da língua estrangeira aprendida. É preciso reeducar o ouvido...²²

Isto é, o aprendiz não será capaz de reproduzir os sons de uma língua estrangeira se não for capaz de distingui-los.

François Wioland, foneticista francês, apresenta a seguinte metáfora desse fenômeno: “Da mesma maneira que é difícil reconhecer de vista alguém que eu nunca vi, é impossível reconhecer de ouvido um som que não conheço.”²³ (2005, p. 16, tradução nossa)

No entanto, conforme ressalva Lauret (2007, p. 30), ouvir a língua estrangeira por meio do crivo de sua língua materna não impedirá a descoberta de novas línguas.

2.1.2.3 *Fonética Acústica*

A fonética acústica contempla o estudo das propriedades físicas dos sons da fala a partir de sua transmissão do falante ao ouvinte.

Acusticamente, a fala é formada por frequência (que se refere à vibração das moléculas do ar causadas por um objeto vibrante e cujo correlato auditivo é a altura, que distingue o grave do agudo); amplitude (que se refere ao deslocamento máximo de uma partícula de seu lugar de descanso e cujo correlato perceptual é a intensidade, que distingue o forte e o fraco); e o tempo (que se refere ao momento em que os articuladores se movimentam para a produção de um segmento e cujo correlato auditivo é a duração, que distingue o breve e longo). (SOUZA e SANTOS, 2012, p. 12)

Essa “ciência tem se beneficiado muito dos recentes avanços tecnológicos (...) por esse motivo tem ficado cada vez mais próxima da Física e da Engenharia (...)” (CAGLIARI, 2012, p. 114)

²² « Notre perception des sons est conditionnée par notre système phonologique. Un ‘crible phonologique’ nous empêche de percevoir correctement les sons de la langue étrangère apprise. Il faut donc rééduquer l'oreille... » Peter Guberina, 1960.

²³ « De la même manière qu'il m'est impossible de reconnaître de vue quelqu'un que je ne connais pas, il m'est impossible de reconnaître à l'oreille un son que je ne connais pas (...) »

Para concluir esta parte, apresentamos o seguinte quadro que tem por finalidade resumir os principais elementos da língua francesa que devem ser ensinados a um público brasileiro.

QUADRO 1 – SUGESTÃO DO QUE ENSINAR AOS BRASILEIROS

1. ASPECTOS SEGMENTAIS
<p>a) Ensinar a relação som x grafia de vogais e consoantes que existem em português:</p> <p>Fazer os alunos perceberem que um determinado som pode ser encontrado em vários grupos de letras; fazê-los perceber quais letras não se pronunciam, etc. Abaixo, apresentamos primeiramente o som, em seguida, as letras e, finalmente, exemplos de palavras²⁴:</p> <p>[e] – es, er, ez, ed, ef, et, e, é, ê, ai, ay. Exemplos: <u>les</u>, <u>parler</u>, un <u>nez</u>, un <u>pied</u>, une <u>clef</u>, <u>et</u>, un <u>dessin</u>, un <u>été</u>, <u>fêter</u>, <u>français</u>, <u>payer</u>.</p> <p>[ɛ] – è, ê, ai, ais, est, ei. Exemplos: un <u>père</u>, une <u>fête</u>, <u>faire</u>, je <u>vais</u>, <u>c'est</u>, la <u>neige</u>.</p> <p>[o] – au, eau, eaux. Exemplos: <u>Renault</u>, <u>bateau</u>, <u>châteaux</u>.</p> <p>[u] – ou. Exemplos: <u>boutique</u>, <u>limousine</u>, <u>nous</u>.</p> <p>[wa] – oi. Exemplos: <u>moi</u>, <u>trois</u>, <u>froid</u>.</p> <p>[n] – gn. Exemplos: <u>champignon</u>, <u>mignon</u>.</p> <p>[l]. Exemplos: <u>journal</u>, <u>hotel</u>, <u>Brésil</u></p> <p>[m] final. Exemplos: <u>forum</u>, <u>problème</u>, <u>Karim</u></p> <p>- não nasalizar “a”. Exemplos: <u>maman</u>, <u>champagne</u>, <u>montagne</u>, <u>Annie</u>.</p> <p>- t+i, d+i, d+u, t+u. Exemplos: <u>timide</u>, <u>mardi</u>, <u>d'une</u>, <u>tutoyer</u>. Alguns alunos, tendem a pronunciar: /tʃimid/, /mardʒi/.</p> <p>[ij] – i+ll = não pronunciar “l”. Exemplos: <u>famille</u>, <u>réveillon</u>, <u>travailler</u> (exceção: <u>ville</u>, <u>tranquille</u>).</p> <p>[sjɔ̃]. Exemplos: <u>natacion</u>, <u>institution</u></p> <p>[h]. Às vezes é uma letra muda: <u>habiter</u>, <u>cahier</u>, <u>bonheur</u>. Às vezes, com a letra “c”, é pronunciada. Exemplos: <u>psychologue</u> [psikɔlog], <u>chirurgie</u> [ʃiryʁʒi]</p> <p>[s] inicial. Exemplos: <u>sport</u>, <u>scolaire</u>, <u>steak</u>, <u>stylisme</u>. Os brasileiros tendem a acrescentar um [i] antes do [s]. [s] final. Na maioria das vezes, não é pronunciada: <u>Paris</u>, <u>mes</u>, <u>gras</u>. Exceções: <u>tennis</u>, <u>bus</u>, <u>fil</u>.</p> <p>- consoantes finais. Exemplos: <u>nuit</u>, <u>beaucoup</u>, <u>grand-prix</u>, <u>dans</u>.</p> <p>- “e” final não pronunciado. Exemplos: <u>biographie</u>, <u>drôle</u>, <u>Marie</u>.</p> <p>b) Vogais do francês que não existem em português:</p> <p>[y], [ø], [ə], [œ], [ɑ̃], [ɛ̃], [ɔ̃]</p>

²⁴ Com base em KAMOUN ; RIPAUD (2016, p. 10).

Ensinar: fonografia, discriminação auditiva, articulação, prática desses sons na cadeia falada.

[y] – u, û, eu. Exemplos: une, flûte, salut, j'ai eu

[ø] – eu, œu. Exemplos: peu, euro, coiffeuse, des œufs

[ə] – e. Exemplos: le, petit, vendredi

[œ] – eu, œu, ue, œ. Exemplos: peur, un œuf, accueil, œil

[ã] – an, am, en, em, (i)ent. Exemplos: sans, une chambre, lent, temps, client

[ẽ] – in, im, yn, ym, un, um, eim, ain, aim, oin, (i)en, (y)en, (é)en, en. Exemplos: un matin, important, synthèse, sympa, lundi, parfum, plein, reims, main, la faim, loin, bien, moyen, un lycéen, examen

[õ] – on, om. Exemplos: ils sont, un nom, le pont. (*Os brasileiros têm tendência a ditongar).

2. ASPECTOS SUPRASEGMENTAIS (OU PROSÓDICOS)

a) **Ritmo**: pausas, alongamento da última sílaba.

b) **Acentuação tônica**: em francês “o acento ditoônico é fixo e fica sempre na última sílaba da palavra ou do grupo de palavras. (...)” (LEBEL, 2015, p. 36). Porém, trata-se da última sílaba sonora e não escrita.

c) **Entonação**:

- **ascendente**: zona da inquietude, interrogação, dúvida.

- **descendente**: zona da certeza, de não retorno, do fim de uma ideia.

d) **Ligações e encadeamentos vocálicos e consonantais**:

- **ligações obrigatórias**: « ils aident » (il zed, som de “z”) ; « neuf heures » (som de “v”);
« quand il parle » (« d » + « i » som de “t”)

- **ligações facultativas**: « pas encore »

- **ligações proibidas**: « les haricots »

2.2 IMPORTÂNCIA DA PRONÚNCIA PARA O APRENDIZADO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Há autores que defendem e incentivam o ensino da pronúncia em LE. As razões são muitas.

(...) como conciliar a exigência da comunicação mínima com a ausência de ensino do sistema sonoro da língua quando é por esse último que a mensagem oral é transmitida. (LEBLANC 1986, p. 20)

citado por LEBEL, 2015).

Segundo Abry e Chalaron (2010, p. 4, tradução nossa), é preciso lembrar que: “(...) a língua é, antes de tudo, uma matéria sonora.”

Essas autoras destacam, ainda, outros motivos:

- porque a fonética é um componente essencial da linguagem, assim como o léxico, a gramática e a ortografia;
- porque a sensibilização aos fenômenos fonéticos ou fonológicos favorece (...) a produção em língua estrangeira.
- porque sem um certo domínio do código fonético, corremos o risco de não sermos inteligíveis oralmente²⁵.

Hirakawa (2007, p. 139) apresentou em sua dissertação de mestrado o resultado de uma pesquisa em fonética do FLE. Após ter ministrado dois cursos de fonética de trinta horas cada um, ela relata que seus alunos (brasileiros) ganharam mais confiança no momento de interagir. Além disso, graças a esse curso de fonética, seus alunos melhoraram em outras competências, tais como a compreensão oral e a ortografia.

O objetivo com o ensino da pronúncia em LE será melhorar a inteligibilidade dos alunos. Alves (2015, p. 402) aponta alguns aspectos para tentar compreender esse construto.

1. a inteligibilidade é fundamental para a comunicação, e, sem ela, a comunicação não ocorre;
2. a inteligibilidade vai muito além da percepção, ainda que também seja dependente desse último construto (SCHWARTZHAUPT, 2015);
3. a inteligibilidade é uma propriedade que depende não somente do falante, mas, também, do ouvinte, de suas expectativas e do meio em que ele se encontra (LINDEMANN; SUBTIRELU, 2013).

Alves (2015, p. 402), fundamentado em diversos autores, discorre, ainda, sobre o termo “compreensibilidade” que seria definido “como uma medida do grau de dificuldade, e consequente grau de esforço empregado pelo

²⁵ - Parce que la phonétique est une composante essentielle du langage avec le lexique, la grammaire et le code orthographique.

- Parce que la sensibilisation aux phénomènes phonétiques ou phonologiques favorise (...) la production de la langue étrangère.

- Parce que, sans une certaine maîtrise du code phonétique, on risque de ne pas être du tout intelligible à l'oral.

ouvinte, no entendimento da fala estrangeira”.

Em alguns casos, o que é entendido apenas como um “forte sotaque estrangeiro”, pode revelar, na verdade, dificuldades maiores na produção oral, que podem ocasionar interferência na compreensão dos enunciados.

Durante o ensino da pronúncia em um curso de LE, o objetivo não será “corrigir” o sotaque estrangeiro dos alunos, todavia alguns autores revelam que o sotaque pode, sim, interferir nas interações.

Segundo Neufeld (1980), Galazzi-Matasci e Pedoya (1983) e Varonis e Gass (1982):

... a detecção de um sotaque incomum pode levar o ouvinte a alterar sua avaliação (consciente ou inconsciente) da competência linguística do aprendiz e levar à interrupção da interação.²⁶

Segundo LeBel (2015, p. 53): “Há pessoas cuja pronúncia e prosódia são dolorosamente árduas, a ponto de indispor e mesmo de afugentar o interlocutor.”

Lauret (2007, p. 19, tradução nossa) apresenta alguns depoimentos relacionados ao sotaque estrangeiro, tanto do ponto de vista do falante quanto do interlocutor, respectivamente: “Depois de alguns minutos as pessoas não querem mais me ouvir.” Ou “Ouvir alguém com um sotaque forte, por algumas frases, tudo bem, mas depois de um minuto, pode ser insuportável.”²⁷

Como afirmam Champagne-Muzar e Bourdages (1998, p. 26, tradução nossa):

... é em situação natural de comunicação que se afirmam os hábitos articulatórios e prosódicos. Considerando como acessório o aperfeiçoamento dos hábitos articulatórios e prosódicos, contribuiríamos talvez a restringir os contextos onde o aluno pode se exercitar na língua segunda. Fora do meio estruturado da sala de aula, no qual o professor está familiarizado com os erros articulatórios e prosódicos dos alunos, de forma que o sotaque deles não constitui uma fonte de interferência, o aluno terá poucas ocasiões de se

²⁶ « (...) la détection d'un accent inhabituel pouvait porter l'auditeur à altérer son évaluation (consciente ou inconsciente) de la compétence linguistique de l'apprenant, et entraîner l'interruption de l'échange. »

²⁷ « Après quelques minutes, les personnes ne veulent plus m'écouter. ». « Écouter quelqu'un qui a un fort accent, pour quelques phrases, ça va, mais après une minute, ça peut être insupportable. »

aperfeiçoar na língua-alvo se, cada vez que ele tenta utilizá-la, seu interlocutor procura pôr fim à interação (...)²⁸

A essa observação, acrescentaríamos o fato de que, em imersão, o aluno não almeja somente praticar a língua-alvo, mas ele precisa dela para se comunicar e realizar as atividades cotidianas.

Se um aprendiz de francês vivendo em imersão se limita na hora de falar, por receio de ser incompreendido ou de não pronunciar bem, ele perderá inúmeras chances de melhorar sua competência na LE e também de se desenvolver pessoal e profissionalmente. É nesse sentido que o ensino da pronúncia pode contribuir para o desenvolvimento dos alunos em LE.

Conforme destaca LeBel (2015, p. 65):

Não se faz pronunciar melhor somente para pronunciar melhor e contabilizar os erros: corrige-se, trabalha-se a pronúncia para tentar obter uma comunicação melhor e para suscitar um prazer maior na comunicação oral, tanto do lado emissor/locutor quanto do lado receptor/ouvinte.

Ao não se trabalhar a pronúncia em sala de aula, corre-se o risco de os alunos cristalizarem alguns desvios na LE. Segundo LeBel (2015, p. 66): “É necessária uma intervenção em nível de percepção/pronúncia antes que os erros se instalem e se estabilizem na zona de irreversibilidade”.

Somando-se a isso, há aprendizes que, mesmo não estando em imersão, demonstram interesse em melhorar sua pronúncia. Conforme já citamos, a produção oral, competência da qual a pronúncia faz parte é, de certo modo, o aspecto que legitima a capacidade de “falar uma LE”.

“(...) O único objetivo válido da correção fonética é facilitar a pronúncia da L2 para o aprendiz que sente essa necessidade e que deseja fazer o esforço.” (LEBEL, 2015, p. 44)

Segundo Dufeu (2001), trabalhar a pronúncia pode resultar em vários benefícios para o aprendiz de LE, tanto do ponto de vista linguístico e

²⁸ « (...) c'est en situation naturelle de communication que se fait valoir la maîtrise des habitudes articulatoires et prosodiques. En considérant comme accessoire le perfectionnement des habitudes articulatoires et prosodiques, on contribuerait peut-être à restreindre les contextes où l'apprenant peut s'exercer dans la langue seconde. Hors du milieu structuré de la salle de classe où le professeur est familiarisé avec les erreurs articulatoires et prosodiques de ses apprenants, de sorte que l'accent de ces derniers ne constitue plus une source d'interférence, l'apprenant aura peut d'occasions de perfectionner sa langue cible si, chaque fois qu'il tente de l'utiliser, son interlocuteur cherche à mettre fin à l'échange (...) ».

comunicativo quanto do ponto de vista interpessoal. No esquema a seguir, ele faz uma sistematização desses benefícios.

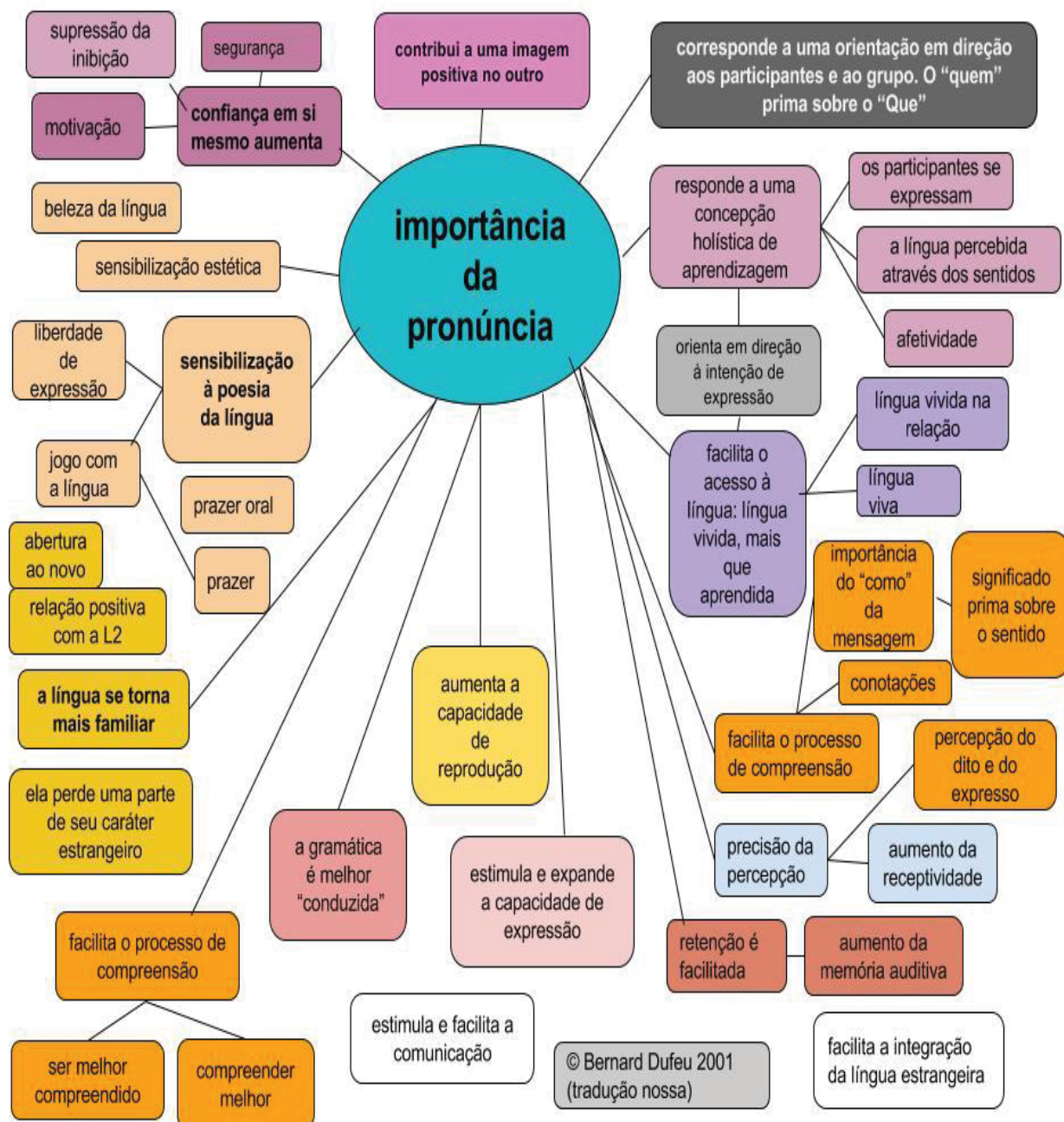


Figura 3 – Importância da pronúncia. Dufeu, 2001, tradução nossa.

2.3 PROBLEMÁTICA EM TORNO DO ENSINO DA PRONÚNCIA

Conforme viemos de mostrar no capítulo anterior, embora haja estudos revelando a importância e os benefícios de se desenvolver um trabalho relacionado à pronúncia em LE, há, ainda, muitos entraves em torno de seu ensino.

A fonética se estabeleceu como ciência em 1886, com a criação do Alfabeto Fonético Internacional (API – *Alphabet Phonétique International*) pela Associação Fonética Internacional. No entanto, antes e depois disso, vários foram os fatores que contribuíram e contribuem para sua ausência no ensino de LE. Desde a concepção de língua vigente na época e do objetivo de se ensinar e aprender uma LE, passando pelo fato de ser uma ciência considerada complexa, até algumas crenças relacionadas a seu aprendizado.

Embora tenhamos consciência de que uma investigação aprofundada de cada um desses elementos que se constituem um impedimento para o ensino da pronúncia seja pertinente e relevante, para esse trabalho optamos por apenas elencá-los, com o objetivo de obtermos um panorama geral.

Desse modo, abaixo, listamos alguns desses fatores:

a) O lugar da oralidade ao longo da história do ensino de línguas estrangeiras variou. Isso em razão do entendimento do que era língua e da finalidade em se aprender uma LE. No quadro a seguir, apresentamos um resumo do lugar na pronúncia, segundo alguns autores.

QUADRO 2 – A PRONÚNCIA E AS METODOLOGIAS DE ENSINO

Metodologia	Lugar da pronúncia
Gramático-tradução (do século 16 até hoje)	Apenas nos exercícios de leitura (WACHS, 2011); Pouca ou nenhuma atenção é dada aos aspectos de pronúncia e de entonação (...) o domínio oral da língua por parte do professor não é um aspecto crucial (LEFFA, 1988)
Metodologia direta (segunda metade do	Prioridade à expressão oral sem recurso à língua materna (por isso, direto). No entanto, é inútil ensinar o oral, basta ouvir. WACHS, 2011.

século 19 até os anos 1950)	- Trechos de leitura são o ponto de partida para exercícios orais: compreensão, conversação, pronúncia. Exercício oral precede o escrito. Essa metodologia teve dificuldade em se expandir, pois o professor, por não ter os pré-requisitos linguísticos (fluência oral e boa pronúncia), acabava regredindo à metodologia tradicional. LEFFA, 1988
Aúdio-oral, ou audiolingual, conhecida como “metodologia do exército” (1943 até década de 1970)	Reforçou a importância da língua falada, com um lado mecanicista e repetitivo positivo para a pronúncia. WACHS, 2011. Língua é fala e não escrita. Apresentação precoce da escrita prejudicava a pronúncia. O laboratório de língua, pela possibilidade de apresentar gravações de falantes nativos possibilitando a pronúncia perfeita, tornou-se um importante recurso. LEFFA, 1988
SGAV (<i>Structuro-Globale Audio Visuelle</i>), conhecida como Áudiovisual (início dos anos 1950)	Muito interesse ao ensino-aprendizagem da pronúncia. Ensina-se pronúncia não só ouvindo, mas realizando um trabalho sobre o nível segmental.
Abordagem comunicativa (final da década de 1970)	- Marginalização do componente fonético nos cursos de L2, pois o objetivo é uma fluidez e um domínio aceitável de língua (CHAMPAGNE-MUZAR e BOURDAGES, 1998, p. 12) - Dificuldade em transpor os avanços teóricos para o ensino-aprendizagem de línguas (Le Blanc, citado por CHAMPAGNE-MUZAR e BOURDAGES, 1999, p. 12) - Poucos professores se sentem capacitados a ensinar o oral (HIRAKAWA, 2014) - a frequência de uma língua autêntica não assegura necessariamente sua aquisição. Besse (citado por HIRAKAWA, 2014, p. 20) - há um interesse no ensino da pronúncia de fonemas, no entanto, dá-se pouco lugar aos aspectos suprasegmentais.
Abordagem acional (QECL, 2001)	- ver parte 2.4 desta dissertação.

b) A concepção de que o oral é uma aparente desordem (se comparado à língua escrita), **por isso uma dificuldade em ensiná-lo.** WIOLAND (2005),

HIRAKAWA (2014, p. 21)

c) A fonética é um elemento linguístico considerado difícil, complexo e maçante, tanto para alunos quanto para professores.

Nas palavras de Porcher (1987, p. 135, tradução nossa): “uma ciência árdua, intimidante devido à sua tecnicidade.²⁹”.

Conforme Abry e Veldeman-Abry (2007, p. 7, tradução nossa):

(...) esta matéria foi sempre trabalhada com pouca vontade, se ousar dizer, tanto ela é inacessível, cientificamente reservada a uma elite e, no final das contas, não tão útil assim³⁰.

Nos trabalhos de Léon (2009, p. 7, tradução nossa):

Fez-se da fonética uma disciplina árida, em que os difíceis dados da fisiologia e da acústica estavam presentes geralmente de maneira rebuscada, com um luxo supérfluo de conhecimentos teóricos³¹.

“Privilegiar um período específico e intenso consagrado aos exercícios sistemáticos (...) pode desencorajar várias pessoas (...), aqueles para os quais o trabalho fonético preciso é, em si, monótono e cansativo.” (LeBel, 2015, p. 51)

Wioland (in LAURET, 2007, p. 5, tradução nossa), “Na área da didática, se existe um assunto difícil, contraditório e delicado é o ensino da pronúncia em geral (...)”³²

d) Muito a aprender para pouco resultado.

²⁹ « une science ardue, vaguement intimidante par sa technicité même. » (Porcher, 1987, p. 135).

³⁰ « (...) cette matière a toujours été manipulée, si j'ose dire, du bout des lèvres tant elle est inaccessible, scientifiquement réservée à une élite et finalement 'pas si utile que ça' ».

³¹ « On a trop fait de la phonétique une science aride où les données rébarbatives de la physiologie et de l'acoustique étaient présentées, souvent de manière trop savante, avec un luxe superflu de connaissances théoriques. »

³² « (...) Dans le domaine de la didactique, s'il est un sujet d'un abord difficile, contradictoire et délicat, c'est à l'évidence celui de l'enseignement de la prononciation en général, ... »

Aspectos segmentais, aspectos suprasegmentais, API, esquemas articulatórios, correspondências som-grafia. LAURET (2007), (WACHS, 2011, p. 190).

(...) se esse aprendiz percebe sua progressão como muito lenta e árdua depois de seus esforços, seu sentimento de frustração aumentará (...) ninguém parece saber o que sugerir de maneira acessível e concreta para corrigir melhor e mais rapidamente sua pronúncia, a não ser as cansativas repetições de exercícios (...) LeBel, 2015, p. 31.

e) Falta de formação por parte dos professores.

Os professores não se sentem preparados, tanto nativos quanto não nativos.

Muitos professores não nativos não se sentem seguros com relação à sua própria pronúncia. Outros não têm conhecimentos suficientes: “Como pode ensinar a fonética e a prosódia se ele mesmo tem carências que não pode detectar?”³³ (LOUSTAU, 2012, p. 47, tradução nossa).

Para Lauret (2007, p. 13), é um aspecto pouco valorizado pela instituição (falta de formação e informação dos professores; pouco presente nos livros didáticos, nos programas escolares, na avaliação).

f) Dificuldade em transpor os avanços teóricos para o aprendizado de línguas estrangeiras.

g) Dificuldade em avaliá-la.

Como avaliar os alunos com relação à pronúncia? Como medir se progrediram? Qual seria o parâmetro? Sabemos que o parâmetro não é necessariamente o falante nativo. (WACHS, 2011)

h) Mitos com relação à idade (período crítico).

Formulada nos anos 60, a hipótese do período crítico estipulava que, em razão de restrições biológicas, toda pessoa tendo aprendido uma segunda língua após a puberdade estaria condenada a falar esta

³³ « Comment peut-il enseigner la phonétique et la prosodie du français s'il a lui-même des carences qu'il ne peut pas détecter ? »

língua com um sotaque estrangeiro³⁴. (CHAMPAGNE-MUZAR e BOURDAGES, 1993/1998, p. 20, tradução nossa)

Atualmente, essa hipótese é questionada.

i) Mito com relação ao sotaque estrangeiro: ele não teria nenhuma interferência durante a interação.

j) Mito com relação ao falante nativo (ele seria o objetivo a ser atingido).

Quem é o falante nativo da língua francesa? O francês é uma língua falada em vários países, em vários continentes. Mesmo na França, há uma grande variedade de sotaques: "Na realidade, cada grupo tem seu próprio sotaque, que varia de acordo com a região, a mobilidade, a idade, as circunstâncias³⁵" (LÉON, 2009, p. 16, tradução nossa). Por que, então, buscar uma pronúncia-padrão, que não existe?

Atualmente, usa-se o termo **inteligibilidade** como uma meta a ser alcançada em relação à pronúncia. No entanto, há pouca evidência empírica para sugerir quais são as características de pronúncia cruciais para orientar os professores.

k) Subjetividade com relação à tolerância ao sotaque estrangeiro: certos interlocutores são tolerantes, outros nem tanto. Há os que apreciam o sotaque estrangeiro de uma determinada LE e de outra, não.

l) Crença de que o oral não precisa ser ensinado, basta imitar o professor. Ou seja, mito com relação à exposição à língua-alvo: o fato de estar exposto à língua-alvo seria o suficiente para o aprendiz apreender os fatos fonéticos e prosódicos da língua-alvo.

Conforme apresentado no item sobre a fonética perceptiva, existe um fenômeno conhecido por surdez fonológica. O aluno não será capaz de produzir os sons que não consegue ouvir.

³⁴ « Formulée dans les années 60, l'hypothèse de l'âge critique stipulait qu'en raison de contraintes biologiques toute personne ayant appris une langue seconde après la puberté était vouée à parler cette langue avec un accent étranger. »

³⁵ « En réalité, chaque groupe a son propre accent qui varie selon les régions, la mobilité, l'âge, les circonstances »

Há pesquisas que questionam a possibilidade de dominar os aspectos articulatórios e prosódicos da língua-alvo em simples imersão afirmando que se trata, pois, de uma crença. Conforme Galazzi-Matasci e Pedoya (1983, p. 39 citado por CHAMPAGNE e BOURDAGES, 1998, p. 18):

como se o problema essencial fosse colocar os alunos em contato com a autenticidade da língua oral, e então de habituá-los, e o domínio do sistema fonológico pudesse ser adquirido naturalmente pela simples impregnação (...). (tradução nossa)³⁶

Segundo essa noção, o processo de aprendizagem de certos fonemas não acontece necessariamente ouvindo, mas há algumas etapas que devem ser trabalhadas para o seu aprendizado.

Por que dizer que a **percepção** não é suficiente? Porque é necessário, em seguida, depois da primeira etapa de integração auditiva, condicionar os órgãos motores e conduzi-los a produzir um som, sendo que esta produção passa por um **descondicionamento** e um **recondicionamento** dos **órgãos motores** da fala. (GUIMBRETIERE, 1994, p. 59, tradução nossa)³⁷

m) Superficialidade em ensinar pronúncia, principalmente em não imersão.

Há professores que acreditam que é inútil ensinar a pronúncia em LE. (WACHS, 2011). Os argumentos são: capacidade de se fazer entender diante de um interlocutor nativo tolerante, charme do sotaque estrangeiro e a variedade de sotaques existentes.

Com relação ao ensino da pronúncia da língua francesa no Brasil, ou seja, em não imersão, por alguns professores é visto como algo supérfluo ou desnecessário. Em todo caso, não seria uma prioridade, mesmo se os especialistas advertem que os aspectos fonéticos e fonológicos devam ser ensinados no início do aprendizado da LE para que não ocorra a fossilização..

³⁶ « ... tout se passe comme si le problème essentiel était de mettre en contact les apprenants avec l'authenticité de la langue orale, et donc de les y habituer, la maîtrise du système phonologique pouvant s'acquérir tout naturellement par simple imprégnation... »

³⁷ « Pourquoi dire que la **perception** n'est pas seule suffisante ? Parce qu'il est nécessaire ensuite, après la première étape d'intégration auditive, de conditionner les organes moteurs et de les amener à produire un son, cette production passant par un **déconditionnement** et un **reconditionnement** des **organes moteurs** de la parole. »

Em um primeiro momento, vemos a questão da imersão ou não imersão como algo que definiria a relevância de se ensinar a pronúncia na LE.

Quando os alunos estão em imersão, parece evidente a validade e, inclusive, a urgência em se desenvolver o aspecto sonoro da língua (pois é por meio dele que há a comunicação oral). Em imersão, os alunos precisam se comunicar o tempo todo na L2, dentro da sala de aula (com o professor e colegas), mas também, fora dela, nas mais diversas circunstâncias.

Em não imersão, não há essa necessidade.

Em um segundo momento, tentamos entender essa questão partindo da hipótese de que algumas pessoas ainda não veem a língua francesa como um idioma de comunicação internacional, com o qual podemos nos comunicar com falantes nativos, mas também com falantes que tem o francês como segunda língua, no Brasil ou em outros lugares.

A língua francesa, embora falada em vários países, ainda é vista, pelo imaginário dos brasileiros, como uma língua pertencente à França.

n) Artificialidade em usar a LE em não imersão para interagir com os colegas e professor.

o) Falta de tempo em um curso regular de LE para ensiná-la, visto que alguns autores acreditam que esta é uma especialidade que demanda um extenso trabalho, um trabalho autônomo aos outros aspectos linguísticos.

Segundo LeBel (2015, p. 63), seria preciso entre “30 a 90 horas de trabalho fonético para instalar, integrar e estabilizar na língua falada do aprendiz a fonética dessa L2.”

p) Em algum momento, acreditou-se que ensinar pronúncia era ensinar fonética (Metodologia SGAV), (WACHS, 2011, p. 188), quando enfatizavam-se os aspectos segmentais.

q) Longa tradição em priorizar documentos escritos.

r) A pronúncia é uma competência física e não intelectual.

Lauret (2007, p. 14) compara o aprendizado da pronúncia a uma aula de ginástica.

(...) a pronúncia refere-se ao desempenho físico (encarnação). De uma maneira bem caricatural, se fosse para comparar os tipos de aprendizagem às disciplinas escolares, poderíamos associar a aprendizagem do vocabulário à História e Geografia; a gramática à Matemática; e a pronúncia, à Ginástica, disciplinas que correspondem a maneiras de ensinar e aprender diferentes. (tradução nossa)³⁸

Assim, exercícios e atividades que levem em conta o corpo do aluno, fonética auditiva e fonética articulatória são pertinentes.

s) Ansiedade linguística. Filtro afetivo. Noção de face.

O lado emocional pode influenciar no aprendizado ou desempenho de uma LE. Ainda mais no que concerne à pronúncia, pois esta está na ordem do íntimo. Segundo Cuq (2003, p. 194):

Na aprendizagem de uma língua ou da linguagem (pelas crianças), a fala implica a pessoa como um todo e compreende não somente as capacidades articulatórias e perceptivas, mas também os aspectos cognitivos, afetivos, expressivos e comportamentais. (tradução nossa)³⁹

Há muitas variáveis que influenciam o sucesso no aprendizado de uma LE por um adulto. Segundo Welp (2009, p. 70), “o fator que mais exerce influência nesse caso é o componente emocional, que envolve outras variáveis relacionadas, como motivação, interesse, autoestima e ansiedade.”

A **ansiedade**, segundo Spielberger et al 1979 (citado por Welp, 2009, p. 71), “refere-se a uma complexa sequência de eventos cognitivos, afetivos e comportamentais que são despertados por um estímulo estressor. O indivíduo percebe e interpreta a situação causada”.

O **Filtro afetivo** (Krashen, 1985) “é um bloqueio mental que impede o

³⁸ « (...) la prononciation renvoie principalement à la performance physique (incarnation). Ceci est bien sûr caricatural, mais si l'on cherchait à comparer ces types d'apprentissage aux disciplines scolaires, on pourrait associer l'apprentissage du vocabulaire à l'histoire/géographie, la grammaire aux mathématiques, et la prononciation à la gymnastique, disciplines qui correspondent bien à des manières d'enseigner et d'apprendre différentes. »

³⁹ « Dans l'apprentissage d'une langue et du langage (par l'enfant), la parole sollicitée implique toute la personne et fait appel non seulement aux capacités articulatoires et perceptives, mais aussi à des aspects cognitifs, affectifs, expressifs et comportementaux. »

indivíduo de utilizar por completo o *input* compreensível que ele recebe”.

Se o aluno em sala de aula está apreensivo, tenso, não respira normalmente, provavelmente não conseguirá produzir determinados fonemas, inclusive poderá ter dificuldades para falar. Isso acontece, pois a fala está intimamente ligada à respiração, uma vez que falamos durante o processo de expiração.

(...) a pronúncia é, de certa maneira, uma zona mais sensível socialmente e psicologicamente que os outros níveis de estrutura da língua (...). A pressão individual e social pode, de certa forma, inibir ou facilitar essa competência (...) (LAURET, 2007, p. 16, tradução nossa)⁴⁰

A face, relacionada ao semblante do ser humano, é definida como “o valor social positivo que uma pessoa reclama efetivamente para si mesma daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada durante um contato específico.” (GOFFMAN, 1985, p. 77)

A face positiva são imagens valorizantes que o indivíduo tenta passar dele mesmo e a face negativa é o “território do eu”, o espaço pessoal, no sentido corporal, material, espacial, temporal e afetivo.

t) Ausência de aparelhos técnicos em salas de aula e pouca disponibilidade e variedade de documentos sonoros. Há dez anos, analisando nosso contexto (Celin), as salas de aula não eram tão equipadas. Não havia tantos documentos sonoros disponíveis nem com a facilidade de acesso a que se tem hoje. Atualmente, com o avanço da tecnologia, esse obstáculo deixou de ser um grande impedimento para o trabalho com a pronúncia e pode ser visto, inclusive, como um motivador. Há uma maior facilidade para gravar os alunos, não há necessidade de “laboratórios” de língua. A quantidade e variedade de documentos sonoros é imensa. Professores e alunos dispõem de celulares, que podem ser usados como ferramentas, entre outras possibilidades.

⁴⁰ « (...) la prononciation est d'une certaine manière une zone plus sensible socialement et psychologiquement que les autres niveaux de la structure de la langue (...). La pression individuelle et sociale peut de façon variable inhiber ou faciliter cette compétence en prononciation L2. » (James, S. citado por Lauret, 2007)

2.4. A PRONÚNCIA E O QECRL

Conforme apresentado no Quadro 2, o lugar da pronúncia variou nas diferentes metodologias de ensino de LE. No passado, o professor estava subordinado a elas, como se estas fossem uma solução universal e funcionassem “para todos em todos os tempos e lugares, independente do professor que o aplicasse.” (LEFFA, 2012, p. 391). Não se consideravam as diversas variáveis que perpassam o contexto de aprendizagem.

Às vezes dá-se à metodologia uma importância maior do que ela realmente possui, esquecendo-se que de que o aluno pode tanto deixar de aprender como também apreender apesar da abordagem usada pelo professor. As inúmeras variáveis que afetam a situação de ensino podem sobrepujar a metodologia usada, de modo que o que pode parece funcionar numa determinada situação não funciona em outra e vice-versa. (LEFFA, 1988)

Hoje não se busca uma abordagem única para o ensino de línguas estrangeiras. Vivemos o pós-método, isto é: o “reconhecimento da capacidade de subversão do professor, que, com base em sua experiência e intuição, acaba invertendo a ordem estabelecida e faz na sala de aula aquilo que rigorosamente tem condição de fazer.” (LEFFA, 2012, p. 391)

(...) à medida que cada método mostrava suas limitações, o próprio conceito de método – no sentido de um plano ordenado, sistemático e prescritivo de trabalho a ser posto em prática em qualquer situação – foi sendo questionado, e a busca por uma metodologia de trabalho ideal foi dando lugar à observação de cada grupo de estudantes e a reflexões sobre a escolha esclarecida de práticas que melhor se adequassem às suas necessidades e aos seus interesses específicos. (VENTURELLA, p. 13, s.d.)

Nesse contexto de pós-método, encontra-se o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), que se constitui como um referencial para o ensino de línguas, bem como para a elaboração de programas e exames. O que diferencia o QECRL das demais metodologias/abordagens é o fato de este não ser prescritivo. “Não se trata DE MODO ALGUM de dizer aos que trabalham nesta área o que devem fazer e como devem fazê-lo. São levantadas questões, mas não são dadas respostas.” (CONSELHO DA EUROPA,

2001, p.11). Ele propõe um inventário de opções metodológicas, apontando tópicos para a reflexão, inclusive no que se refere à pronúncia.

De que modo se espera ou se exige que os aprendentes desenvolvam a sua capacidade para **pronunciar** uma língua?

- a) pela simples exposição a enunciados orais autênticos;
- b) pela imitação em coro (colectiva):
 - i) do professor;
 - ii) de gravações áudio de falantes nativos;
 - iii) de gravações vídeo de falantes nativos;
- c) por um trabalho individualizado em laboratório de línguas;
- d) pela leitura fonética, em voz alta, de textos aferidos;
- e) pelo treino do ouvido e exercícios fonéticos;
- f) como d) e e), mas com o apoio de textos com transcrição fonética;
- g) por um treino fonético explícito (ver secção 5.2.1.4.);
- h) pela aprendizagem das convenções ortoépicas (ou seja, a pronúncia de grafias diferentes);
- i) pela combinação das práticas acima apresentadas.

(CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 212)

Com relação à área da pronúncia, o QECRL contempla tanto a fonética quanto à fonologia. A respeito da primeira, encontramos seguinte explicação:

Muitos aprendentes, nomeadamente os adultos, verão a sua capacidade para pronunciar uma nova língua facilitada por:

- capacidade de aprender a distinguir e a produzir sons desconhecidos e esquemas prosódicos;
- capacidade de produzir e encadear sequências de sons desconhecidos;
- capacidade, como ouvinte, de decompor um contínuo sonoro numa sequência estruturada de elementos fonológicos (ou seja, dividi-lo em elementos distintos e significativos);
- compreensão do domínio dos processos envolvidos na percepção e na produção e aplicáveis a qualquer nova aprendizagem de uma língua. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 154)

A respeito da fonologia:

Envolve o conhecimento e a capacidade de percepção e de produção de:

- as unidades fonológicas (*fonemas*) da língua e a sua realização em contextos específicos (*alofones*);
- os traços fonéticos que distinguem os fonemas (*traços distintivos*, p. ex.: o vozeamento, o arredondamento, a nasalidade, a oclusão);
- a composição fonética das palavras (*estrutura silábica*, sequência de fonemas, acento de palavra, tons);
- a fonética da frase (*prosódia*): acento de frase e ritmo; entoação;
- redução fonética: redução vocálica; formas fracas e fortes; assimilação;
- elisão. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 166)

O domínio fonológico é classificado de acordo com os níveis A1 a C2 de modo progressivo. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 167):

C2	Como C1.
C1	É capaz de diversificar a entoação e colocar correctamente o acento da frase de forma a exprimir subtilezas de significado.
B2	Adquiriu uma pronúncia e uma entoação claras e naturais.
B1	A pronúncia é claramente inteligível mesmo se, por vezes, se nota um sotaque estrangeiro ou ocorrem erros de pronúncia.
A2	A pronúncia é, de um modo geral, suficientemente clara para ser entendida, apesar do sotaque estrangeiro evidente, mas os parceiros na conversação necessitarão de pedir, de em vez em quando, repetições.
A1	A pronúncia de um repertório muito limitado de palavras e expressões aprendidas pode ser entendida com algum esforço por falantes nativos habituados a lidar com falantes do seu grupo linguístico.

No entanto, embora não seja prescritivo e não assuma uma abordagem única, é possível apreender, através do seguinte trecho, sua concepção de língua e aprendizagem:

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de **competências** gerais e, particularmente, **competências comunicativas em língua**. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes **condições**, sujeitas a diversas **limitações**, com o fim de realizarem **actividades linguísticas** que implicam **processos linguísticos** para produzirem e/ou receberem textos relacionados com **temas** pertencentes a **domínios** específicos. Para tal, activam as **estratégias** que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das **tarefas** a realizar. O controlo destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 29)

Entendemos, assim, que um dos caminhos para a aprendizagem pode ser através da solução de tarefas.

2.4.1 Tarefa

Define-se como tarefa toda intenção acional que, para o ator, representa a necessidade de chegar a um dado resultado em função de um problema para resolver, de uma obrigação para cumprir, de uma meta estabelecida (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 16).

Alguns autores discorrem sobre a diferença entre exercício e tarefa, afirmando que nem todos os exercícios tratam-se de tarefas. Outros, por sua vez, ponderam, afirmando que, embora não sejam sinônimos, para se realizar uma tarefa, é preciso igualmente recorrer aos exercícios. (JANOWSKA, 2014, p. 69).

Para COSTE (2009), um dos coautores do QECRL, não há essa diferenciação:

Todo “exercício” que entra numa sequência de ensino é considerado como tarefa (na medida em que há enunciado, objetivo, resultado observável e avaliável). Assim considerados, um ditado, um questionário de múltipla escolha, um texto com lacunas para completar são tarefas tanto quanto uma simulação global ou a preparação de uma exposição (cartazes, placas, envio de convites, cobertura fotográfica ou vídeo etc.) ou um diário das atividades de sala de aula (COSTE, 2009, p. 17, citado por Janowska, 2014, p. 69).

2.5 ETAPAS PARA O ENSINO DA PRONÚNCIA

Nos capítulos anteriores, vimos o que significa ensinar a pronúncia de uma LE, a seleção de conteúdo a ser considerado para o público brasileiro e os entraves que existem tanto para professores quanto para os alunos. Observamos, igualmente, que a pronúncia aparece no referencial QECRL, no entanto não encontramos nenhuma proposição metodológica que auxilie os professores nessa tarefa. Desse modo, veremos, nesta parte, qual seria o melhor meio para se desenvolver um trabalho de pronúncia segundo os especialistas desse campo de estudos. Eles propõem algumas etapas e exercícios como um caminho para se atingir uma pronúncia inteligível.

Segundo LeBel (2015, p. 43), “entre os numerosos meios de correção, a grande maioria é puramente empírica (baseada na experiência e na observação dos fatos)...”.

Antes disso, ainda, convém explicitar uma certa ambiguidade entre os termos “**ensino da pronúncia**” e “**correção fonética**”.

Champagne-Muzar e Bourdages (1993/1998, p. 75) afirmam que “a seleção e organização dos conteúdos dos cursos ou ainda a natureza das técnicas e dos exercícios adotados parecem ser comuns a esses dois atos

pedagógicos⁴¹ (tradução nossa). Porém, no caso da correção fonética, são os erros cometidos pelos aprendentes que orientam a ação pedagógica subsequente.

Parizet afirma que quando o fonema não existe na língua materna do aluno, **não se trata de corrigir a articulação, porém de ensiná-la** (2008, p. 116).

Apresentamos, portanto, as etapas e exemplos de exercícios segundo três autores: LeBel, Celce-Murcia e Champagne-Muzar e Bourdages. Conforme ressalta LeBel, elas não precisam ser seguidas de forma rigorosa, ao contrário, cada professor, de acordo com sua experiência, conhecimento e contexto irá decidir o que melhor lhe adequa.

QUADRO 3 – ETAPAS PARA O ENSINO DA PRONÚNCIA

LeBel (1990/2015) ⁴²	Celce-Murcia (1996/2002/2010)	Champagne-Muzar (1993/1998)
1. Discriminação auditiva. 2. Composição articulatória (esforço muscular) e acústica. 3. Entonação. 4. Ritmo. 5. Modificação. 6. Fonética combinatória. 7. Processos sensitivos.	1. Descrição e análise (ilustrações orais e escritas de quando e de como tal aspecto ocorre para que se desperte a consciência do aluno). 2. Discriminação auditiva (prática dirigida de escuta com <i>feedback</i>). 3. Prática controlada e <i>feedback</i> (leitura oral de pares mínimos de sentenças, diálogos curtos, etc. com atenção especial ao aspecto enfatizado). 4. Prática direcionada e <i>feedback</i> (exercícios comunicativos estruturados que possibilitem a observação, por parte do aluno, de um aspecto	1. Sensibilização aos fatos fonéticos: levar os alunos à sensibilização auditiva, perceber sons, ritmos e entonação; sensibilização visual da articulação (com auxílio de perfis articulatórios). 2. Discriminação auditiva e identificação (nível segmental e suprasegmental). 3. Integração corporal. 4. Fonografia. 5. Produção dirigida.

⁴¹ « (...) la sélection et l'organisation des contenus de cours ou encore la nature des techniques et des exercices adoptés semblent être communs à ces deux actes pédagogiques. »

⁴² Obra original: 1990. Obra consultada: tradução em português, 2015.

	<p>específico, como atividades para preencher lacunas e diálogos).</p> <p>5. Prática comunicativa e <i>feedback</i> (atividades menos estruturadas que exijam do aluno uma observação de seu conteúdo formal tanto quanto de sua expressão oral).</p>	<p>6. Produção espontânea.</p> <p>7. Técnicas para percepção oral: API para colocar em evidência ligações, encadeamentos, a queda do “e”. Produção oral (espelho, movimentos articulatórios do “i” para o “u”).</p>
--	---	---

2.5.1 Etapas segundo Jean-Guy LeBel

Jean-Guy LeBel é um foneticista canadense. Em seu livro *Tratado de correção fonética pontual* ele resume 25 anos de experiência nesse domínio e apresenta *Os sete grandes recursos de correção fonética pontual*.

De uma maneira simplificada, esses recursos seriam: discriminação auditiva, informação visual e desenvolvimento do sentido sinestésico (cruzamento de sensações), produção de sons isolados e, inserção desses sons no ritmo, na entonação e na cadeia falada.

Abaixo, veremos resumidamente a que se refere cada etapa:

1. **Discriminação auditiva**: essa etapa consiste na discriminação de sons, palavras, segmentos, grupos rítmicos e movimentos entonativos. Pode ser realizada de modo pontual e/ou sistemática. É importante para se trabalhar a memória auditiva imediata e a longo prazo. Segundo o autor, as gravações são excelentes para o trabalho pessoal fora de sala de aula.

2. **Composição articulatória e acústica**: esforço muscular e acuidade e gravidade dos sons.

3. **Entonação**: picos entonativos, vales entonativos, variações da entonação, entre outros.

4. **Ritmo**: contagem em voz alta, separação em sílabas, sílabas abertas, procedimentos respiratórios, (...) entre outros (LeBel, 2015, p. 137).

5. **Modificação**: modificação momentânea de um som. Passar do som /u/ ao som /y/, por exemplo.

6. **Fonética combinatória**: utilização das características articulatórias e acústicas de um som para benefício do ou dos sons contíguos.

7. **Procedimentos sensitivos**: gestual em seu conjunto, mímica facial acentuada (lábios projetados, boca bem aberta); concretização dos sons: esquemas articulatórios; visualização dos sons: transcrição fonética e grafia tradicional; visualização da prosódia (esquemas entonativos), desenhos de todos os tipos; truques diversos: lápis na boca, espelho, etc.

Em sua obra, LeBel propõe etapas para a correção fonética pontual. Entendemos que algumas dessas etapas referem-se aos níveis mais avançados e a um curso específico de correção fonética. Pelo fato de trabalharmos com grupos debutantes, nosso interesse, neste momento, é no ensino da pronúncia, em um curso regular de FLE. No entanto, ainda assim apresentamos as etapas de “correção fonética” segundo esse autor, pois, de todo modo, constituem-se como uma referência.

2.5.2 Etapas segundo Celce-Murcia (1996, 2002/ 2010)

1. **Descrição e análise**: ilustrações orais e escritas de quando e de como tal aspecto ocorre para que se desperte a consciência do aluno. Auxílio visual: utilização de descrições articulatórias, de esquemas, do API, tabelas, imagens, espelho, bem como outros suportes.

2. **Discriminação auditiva**: prática dirigida de escuta com *feedback*. Ouvir e repetir /imitar.
3. **Prática controlada e feedback**: leitura oral de pares mínimos de sentenças, diálogos curtos, etc. com atenção especial ao aspecto enfatizado.
4. **Prática direcionada e feedback**: exercícios comunicativos estruturados que possibilitem a observação, por parte do aluno, de um aspecto específico, como atividades para preencher lacunas e diálogos. Trava-línguas, músicas e poemas (pois há rimas, aliteraões, são suportes autênticos e portadores de sentidos), leitura em voz alta / recitação, gravação da produção dos alunos (consiste de um meio objetivo para incitar a autoavaliação).
5. **Prática comunicativa e feedback**: atividades menos estruturadas que exijam do aluno uma observação de seu conteúdo formal tanto quanto de sua expressão oral.

2.5.3 Etapas segundo Champagne-Muzar e Bourdages (1993/ 998)

Champagne-Muzar e Bourdages (1998, p. 50), tendo como base diferentes autores, sistematizam algumas etapas e exercícios para o ensino da pronúncia.

1. **Sensibilização aos dados fonéticos**: proporcionar ao aluno um momento no qual ele possa se concentrar sobre os aspectos segmentais e suprasegmentais da língua, sem precisar prestar atenção em outros aspectos. Essa etapa de sensibilização pode ser auditiva e visual. No primeiro caso, o aluno irá ouvir, somente. No segundo caso, com auxílio de desenhos articulatórios, o aluno poderá ter consciência visual dos movimentos articulatórios da LE. Com relação à prosódia, por meio de curvas entonativas, o aluno poderá canalizar sua atenção para os movimentos melódicos que deverá perceber.

2. **Discriminação auditiva (nível segmental e suprasegmental):** levar o aluno a comparar e distinguir os fatos articulatórios e prosódicos da LE. Exercícios: ouvir duas palavras ou dois enunciados e dizer se são idênticos ou diferentes; identificar um som (quantas vezes ouve esse som); dizer se o enunciado ouvido é uma pergunta, uma ordem, uma declaração.

3. **Integração corporal:** possibilita ao aluno ter consciência dos fatos fonéticos canalizando sua atenção para uma outra parte do corpo que não a boca. Exemplo: pedir aos alunos que pronunciem o som /y/ imaginado esse som saindo por uma boca imaginária no meio da testa, como se fosse uma bolha de sabão.

4. **Associação código escrito/código oral:** iniciação à correspondência som grafia através de exercícios de:

comparação: ouvir um enunciado e escolher a versão escrita correspondente;

identificação: ouvir uma palavra-chave seguida de três enunciados e escolher na folha as frases que contêm essa palavra;

Transcrição: ditados (entre professor e alunos, e entre alunos), preencher a lacuna de um texto. De acordo com as autoras, esse tipo de exercício permite aos alunos tomarem consciência de seus erros.

Leitura em voz alta: individualmente ou em coro. No texto escrito, os alunos marcam as ligações, as curvas entonativas, riscam as letras que não se pronunciam. Os alunos praticam a leitura e se gravam para uma crítica futura. O professor pode trabalhar com *scripts* de emissão de televisão, boletins de meteorologia, entrevistas, conversações variadas, como anedotas, piadas, conversas telefônicas, discussão, entre outros.

5. **Produção dirigida:** desenvolver os hábitos verbo-motor. Em um primeiro momento, uma fase de aquecimento: massagem nas bochechas, bocejos, caretas. Exercícios de repetição, os alunos devem ouvir e repetir uma série de palavras e enunciados contendo os traços articulatórios e prosódicos explorados nas fases de sensibilização e discriminação. Exercícios de transformação: o aluno ouve um enunciado e muda a prosódia: *C'est un beau*

film. Quel beau film ! (É um belo filme. Que belo filme!)

6. **Produção espontânea:** permite ao aluno colocar seus conhecimentos em prática em um contexto natural e autêntico: debates, curtas apresentações, criação de roteiros.

As técnicas e suportes são variados. Conforme sugerem as autoras, os professores podem usar esquemas articulatórios, documentos áudio-visual, API para sistematizar a correspondência som-grafia (permitem aos alunos visualizar certas características da língua oral, como a ligação, a queda do “e”). Podem ser utilizados, ainda, espelhos, pois possibilitam a visualização dos movimentos articulatórios, entre outros.

3 METODOLOGIA

3.1 PESQUISA-AÇÃO

Como metodologia para desenvolver este trabalho, optamos pela pesquisa-ação, que consiste de uma forma de investigação amplamente utilizada na área educacional. Como o próprio nome diz, esse tipo de pesquisa procura unir a pesquisa à ação, e advém justamente da necessidade de superar a lacuna entre a teoria e a prática.

Segundo Engel, 2000, p. 182:

(...) desenvolveu-se como resposta às necessidades de implementação da teoria educacional na prática da sala de aula. Antes disso, a teoria e a prática não eram percebidas como partes integrantes da vida profissional de um professor, e a pesquisa-ação começou a ser implementada com a intenção de ajudar aos professores na solução de seus problemas em sala de aula, envolvendo-os na pesquisa.

A pesquisa-ação constitui-se como uma investigação da prática docente com a finalidade de gerar mudanças que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem. Revela-se, portanto, como um instrumento eficiente para o desenvolvimento profissional dos professores (Engel, 2000, p. 183).

A seguir, veremos quais foram os objetivos com esta pesquisa.

3.2 OBJETIVOS

Objetivos gerais da pesquisa:

- aprofundar nossos conhecimentos na área da pronúncia da língua francesa;
- levantar algumas reflexões acerca do ensino-aprendizado da pronúncia nas aulas de FLE;
- obter conhecimentos que refletissem diretamente em nossa prática em sala de aula.

3.3 PERGUNTA NORTEADORA

“Como a pronúncia é trabalhada nas aulas de FLE?”

3.4 FASES DA PESQUISA-AÇÃO

Thiollent (1996) apresenta um roteiro para o desenvolvimento da pesquisa-ação, no qual prevê doze fases. Segundo ele, esse roteiro não precisa ser seguido rigorosamente. Esse plano contempla: (1) fase exploratória; (2) definição do tema da pesquisa; (3) colocação dos problemas; (4) lugar da teoria; (5) hipóteses; (6) seminários; (7) campo de observação, amostragem; (8) coleta de dados; (9) aprendizagem; (10) saber formal / saber informal; (11) plano de ação; (12) divulgação externa.

Assim, com base nesse roteiro e adaptando à nossa realidade (o que é previsto por essa metodologia), realizamos esta investigação. Conforme anunciado na Introdução, essa pesquisa se desenvolveu em três momentos principais: observação no Cuef, observação no Celin e prática no Celin. Dentre esses momentos, podemos destacar duas fases principais: uma primeira fase de caráter etnográfico, isto é, observações em dois centros de idiomas, e uma segunda fase caracterizada pela ação, isto é, nossa prática.

A pesquisa-ação pode trabalhar juntamente com outros tipos de metodologia. Em nossa primeira fase, utilizamos a etnografia como método de investigação.

A pesquisa do tipo etnográfico caracteriza-se pela observação e levantamento de hipóteses por parte do observador-pesquisador, o qual procura descrever o que está ocorrendo no contexto determinado. Uma das características da etnografia é a presença física do observador e a observação *in loco*.

Esse tipo de pesquisa tem grande contribuição nos processos educacionais.

O estudo do cotidiano escolar se coloca como fundamental para se compreender como a escola desempenha o seu papel socializador, seja na transmissão dos conteúdos acadêmicos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano da

experiência escolar. (FAZENDA, 2010, p. 43).

A pesquisa do tipo etnográfico proporciona a obtenção de uma quantidade grande de dados descritivos. Esses dados são analisados por diversos ângulos e apresentam-se como uma interpretação da realidade. Uma das limitações desse tipo de pesquisa é a questão da subjetividade.

Em ambas as observações, nosso objetivo foi:

- averiguar, na prática, como a pronúncia é trabalhada em um curso de FLE.

Primeiramente, realizamos observações no Cuf. Devido à pouca quantidade de horas observadas (16h) e à impossibilidade de aprofundar algumas problemáticas, essas observações se caracterizaram como uma espécie de abertura ao tema pesquisado. A partir delas, pudemos elencar algumas questões e detalhar melhor nossas hipóteses. O que observamos está relatado no próximo capítulo.

Em um segundo momento, demos continuidade a essa pesquisa etnográfica, desta vez com o nosso público-alvo (brasileiros) e em nosso local de trabalho (Celin).

Nesse segundo momento, procedemos à observação de um semestre inteiro (60 horas) no Celin. Pudemos, portanto, investigar alguns pontos, realizando o cruzamento dos dados: examinamos as informações coletadas e registradas em nosso Diário de Campo (Anexo 1), respondemos às nossas hipóteses (Parte 5), descrevemos e analisamos os exercícios de fonética do LD (Parte 5) e, no final, a fim de dirimir algumas dúvidas, realizamos uma entrevista com a professora (Anexo 4).

Os instrumentos para a coleta dos registros foram: Diário de campo, gerado a partir das observações em sala de aula, análise do LD e entrevista com a professora.

A técnica para interpretação dos dados foi de natureza interpretativa, pautada nas observações e em leituras teóricas de especialistas da área de ensino-aprendizagem da pronúncia de FLE.

Como fechamento para essa pesquisa, colocamos em práticas os conhecimentos adquiridos e ministramos aulas em dois cursos regulares de

FLE no Celin. Com essa prática, nossas intenções foram:

- encontrar maneiras de didatizar a pronúncia, tornando os exercícios de fonética mais interessantes e significativos aos alunos;
- propor uma abordagem coerente com o que orientam especialistas do ensino da pronúncia em LE e em consonância com o QECRL.

4 OBSERVAÇÃO CUEF (GRENOBLE, FRANÇA)

4.1 CONTEXTO

4.1.1 Cuef

As observações das aulas de FLE aconteceram no Centro Universitário de Estudos Franceses (CUEF), situado na cidade de Grenoble, na França. Esse centro existe desde 1896 e faz parte da Universidade Grenoble Alpes. A formação ofertada se articula em torno de dois grandes eixos, a saber, os cursos de língua e cultura francesa para estrangeiros e os cursos de formação de professores de FLE (para nativos e estrangeiros).

Com relação ao ensino de FLE, o Cuef oferta cursos intensivos mensais, semestrais e oferece cursos específicos, tais como aperfeiçoamento da escrita, francês jurídico, francês para medicina, francês para turismo e hotelaria, curso de cozinha francesa, entre outros. Além disso, constitui-se como um local onde se realizam as provas para a obtenção dos diplomas Delf, Dalf e TCF⁴³.

No que se refere à formação de professores, esse centro trabalha em colaboração com a Universidade Grenoble Alpes e, durante o verão, oferece diversos ateliês e estágios pedagógicos intensivos.

A seguir, alguns números sobre o Cuef⁴⁴:

- 3.000 estudantes por ano
- 100 nacionalidades
- 1.000 candidatos para os exames e certificações
- 1.000 professores de FLE formados na França e no exterior
- 40 professores em diversas especialidades
- 33 autores de obras de referência e métodos
- 2 salas multimídias de autoaprendizagem
- 4 laboratórios
- 7 salas equipadas com Quadro Branco Interativo

⁴³ DELF : Diplôme d'Études en Langue Française ; DALF : Diplôme Approfondi de Langue Française ; TCF: Test de Connaissance du Français.

⁴⁴ Informações obtidas no site do Cuef, em 2016.

A parte tecnológica desse centro é bastante desenvolvida. Os laboratórios de língua são equipados com cabines individuais para os alunos, providas com fones de ouvido e microfones. As salas de aula são multimídia e possuem computadores para os professores com acesso à internet e lousa interativa.

As aulas aconteceram em várias salas diferentes.

Durante as observações, pudemos perceber que a professora utilizou a estrutura disponibilizada por esse centro, sempre recorrendo a imagens na internet para exemplificar determinados assuntos, vídeos no YouTube, além da utilização do laboratório para as atividades de prática oral. Esta professora possui um blog, o qual utilizava em sala de aula para a realização de algumas atividades. No curso observado, não foi utilizado nenhum LD de FLE. A professora elaborou suas aulas e seu material.

4.1.2 Turma

Observamos um curso intensivo no Cuef, o qual tinha duração total de três semanas, com aulas de segunda à sexta-feira, 4 horas diárias. As aulas haviam iniciado em 5 de janeiro de 2015, mas nossas observações ocorreram do dia 12 ao dia 16 de janeiro, ou seja, uma semana depois do início do curso. Nosso estágio durou quatro dias, equivalente a 16 horas. Durante esse período, o tema da sequência foi “*Je suis Charlie*” em razão dos acontecimentos que ocorreram na França (ataque contra o jornal Charlie Hebdo). O trabalho linguístico foi essencialmente sobre os tempos verbais futuro, condicional e subjuntivo e o objetivo comunicativo trabalhado foi expressar sua opinião sobre um tema.

No que concerne aos alunos, estes eram 14 no início (sendo que um só veio no primeiro dia de nossas observações, ficando, portanto, 13 alunos) e tinham as seguintes nacionalidades:

- uma alemã, uma americana, um brasileiro, dois catarianos (um só veio no primeiro dia de aula), três chinesas, duas sul-coreanas, uma dinamarquesa, uma indiana, uma nigeriana e uma venezuelana.

Dessa maneira, oito línguas maternas distintas estavam presentes nesse

grupo: alemã, árabe, coreano, dinamarquês, espanhol, inglês, mandarim e português.

Conforme apresentação feita em sala de aula pelos alunos, a faixa etária era entre 19 e 35 anos. Com exceção do aluno de 35 anos, todos eram estudantes em seus países de origem.

A turma estava no nível B1.1, ou seja, os alunos haviam completado o nível A2. O Cuf divide o nível B1 em três subníveis distintos: B1.1, B1.5 e B1.7, sendo que os alunos têm três meses para validar cada subnível em sua totalidade.

Entretanto, o que foi corroborado pela professora, o nível dentro da classe era heterogêneo. Enquanto alguns alunos se aproximavam do nível B1.5, outros pareciam ter um nível relativamente mais fraco, mesmo para um curso B1. Essa heterogeneidade se deve ao fato de que certos alunos haviam cursado os níveis anteriores no próprio Cuf e outros haviam acabado de chegar à França. Alguns tinham aprendido francês em total imersão, desde o nível A1, e outros haviam iniciado os estudos na língua francesa em seus respectivos países.

Com relação aos objetivos dos alunos, estes também eram distintos. Em conversa informal, tivemos conhecimento de que alguns estavam na França por um período de ou dois meses, por intermédio de uma agência ou a título individual, enquanto outros estavam em um programa de intercâmbio universitário. Havia, ainda, aqueles que foram por conta própria a fim de adquirir um bom nível de língua a fim de poder realizar os estudos universitários.

4.1.3 Professora

Por questões de ética relacionadas à pesquisa do tipo etnográfico, preservaremos a identidade da professora observada:

o etnógrafo é moralmente obrigado a proteger as pessoas que participam da pesquisa, ele deve velar para que os interesses delas não sejam lesados, que elas não sejam expostas a riscos de

juízo...»⁴⁵ (CAMBRA GINÉ, 2003, p. 43).

Feita essa ressalva, daremos algumas informações gerais a respeito de sua formação acadêmica e profissional para melhor contextualizar: esta professora, de nacionalidade francesa, encontra-se na faixa etária dos 30 anos. É graduada em Letras, possui mestrado e doutorado em FLE. É professora há 15 anos, no Cuf trabalha há 10 anos.

Para essas observações, nem a docente nem os alunos tinham conhecimento de qual era o foco do nosso estudo.

Esta docente conversou conosco quase todo início e fim de aula, e, às vezes, durante as pausas. Uma semana após o fim das observações, ela nos concedeu uma última entrevista a fim de realizarmos um balanço de como havia se passado aquela semana e de responder a algumas perguntas.

Em resposta à nossa pergunta “Como você acha que a fonética deve ser trabalhada em um curso de FLE?”, ela nos respondeu dizendo que não era especialista nessa área, no entanto, caso quiséssemos mais detalhes, ela poderia nos indicar as obras de Dominique Abry. Essa autora, além de ter sido diretora do Cuf e professora na Universidade Grenoble Alpes até o ano de 2012, tem vários livros publicados na área do ensino da fonética.

4.2 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DE FONÉTICA OBSERVADAS

Nessa parte, vamos nos concentrar sobre os dados observados em sala de aula.

Durante as 16 horas observadas, foram identificados principalmente quatro momentos nos quais a professora trabalhou a fonética: um ditado, uma explicação por meio de mímicas, uma explicação sobre a articulação das vogais em francês e uma atividade realizada no laboratório.

⁴⁵ « L'ethnographe est moralement obligé de protéger les personnes qui participent à la recherche, il doit veiller à ce que leur intérêts ne soient pas lésés, qu'elles ne soient pas exposées à de risques de jugements... »

4.2.1 Ditado

No primeiro dia de estágio, durante a correção das tarefas que o professor precedente havia passado, a professora corrigiu um ditado. O tema era “Conselhos para ser feliz”. A professora perguntou aos alunos se alguém queria ser voluntário para escrever na lousa interativa. Uma estudante de origem chinesa se prontificou. A professora pediu, então, que ditassem as frases que eles já tinham em seus cadernos, para que a estudante escrevesse-as na lousa.

O conteúdo foi o seguinte:

Conseils pour être heureux⁴⁶

1. Se focaliser sur ce qu'on peut changer et accepter ce qu'on ne peut pas changer.
2. Rester en contact avec son entourage.
3. Donner, être généreux et être attentif aux autres.
4. Se fixer des objectifs réalistes.
5. Accepter l'échec et renoncer à la perfection.

Durante a correção, vários alunos participaram e leram as frases, cada um em sua vez. Houve um momento em que uma aluna americana leu a palavra “*renoncer*” (renunciar) e a aluna chinesa entendeu “*volonté*” (vontade). A professora interrogou os alunos para verificar se tratava-se da palavra correta e os outros alunos falaram que não e foram soletrando para que a estudante escrevesse corretamente.

A professora fez esta correção de maneira calma e pausada, respeitando o ritmo dos alunos. A estudante que escrevia na lousa se confundiu algumas vezes, fazendo a troca entre “se” e “ce” (*se focaliser sur ce...*), escreveu “*l'imperfection*”, quando o que havia sido ditado era “*la perfection*”.

Segundo Abry e Veldeman-Abry (2007, p. 4): “Uma pronúncia errada pode dificultar a compreensão de uma mensagem, pois, muitas vezes, só

⁴⁶ Conselhos para ser feliz

1. Focalizar-se sobre o que se pode mudar e aceitar o que não se pode mudar.
2. Manter contato com as pessoas à sua volta.
3. Dar, ser generoso e ser atento aos outros.
4. Fixar objetivos realistas.
5. Aceitar o fracasso e renunciar à perfeição. (tradução nossa)

existe um som que traz a distinção.⁴⁷”

A maneira como a professora realizou a correção do ditado, ou seja, fazendo eles mesmos ditarem uns aos outros, em vez de, por exemplo, ela mesma ter escrito no quadro, permitiu ressaltar alguns aspectos importantes. O primeiro é ter consciência de que ter uma pronúncia inteligível é importante para se fazer entender por seus colegas, isto é, evitar problemas de compreensão por parte de seus interlocutores, sendo eles nativos ou não. O segundo aspecto é a relação fonografia.

Segundo o QECRL (p. 167), com relação ao domínio do sistema fonológico, a referência para o nível B1 é a seguinte: “B1 – A pronúncia é claramente inteligível mesmo se um sotaque estrangeiro é às vezes perceptível e se os erros de pronúncia aparecem ocasionalmente.”

No entanto, como os alunos tinham acabado de iniciar ao nível B1, eles estavam mais próximos do nível A2: “A2 – A pronúncia é geralmente suficientemente clara para ser compreendida, apesar de um sotaque estrangeiro claro, mas o interlocutor deve repetir às vezes.”

Para concluir a análise dessa primeira atividade, pudemos perceber que a abordagem da correção do ditado foi simples, porém eficaz e funcional. O ditado é um exercício que favorece a atenção e a reflexão. Em um curso de FLE, esse tipo de exercício pode ser apropriado, pois requer as capacidades de compreensão oral e discriminação fonética.

No exercício analisado, ele não foi somente utilizado com a finalidade de discriminação auditiva, mas, também, como um meio de trabalhar a produção oral dos alunos.

4.2.2. Mímica

Como o título informa, a professora realizou mímicas, em um primeiro momento, a fim de mostrar a importância da articulação em francês. Como resultado, a fonética foi trabalhada de maneira bem-humorada.

⁴⁷ « Une prononciation erronée peut gêner la compréhension d'un message car souvent il n'y a qu'un son qui porte la distinction. »

Como todo ator, o professor utiliza seu corpo e sua voz como instrumentos de trabalho, às vezes como estratégia de transmissão às vezes como instrumento de animação.⁴⁸ (CADET & TELLIER, 2014, p. 7, tradução nossa).

No segundo dia das observações, durante a correção de uma atividade que os alunos haviam realizado como tarefa de casa cujo tema era “Caricaturas”, a professora lhes pediu para lerem um texto, do LD Latitudes 2 (p. 19-20, 2009): *“Les caricaturistes illustrent les idées des articles de la presse. Par le dessin, ils exagèrent les défauts et le caractère d’une personne, d’une organisation, etc. »*

Uma aluna chinesa começou a ler e a professora a interrompeu para corrigir uma ligação: *“ils exagèrent”*. A aluna continuou a leitura, no entanto teve dificuldade em pronunciar a palavra *“défauts”*. A professora repetiu essa palavra a fim de lhe mostrar como pronunciava o [o], uma vez que a estudante colocava a tônica na primeira sílaba e sequer pronunciava a segunda sílaba. Pronunciava /dɛf/.

A professora interrompeu a leitura e começou uma explicação a respeito de algumas vogais do francês.

Essa explicação foi feita por meio de mímicas. A professora articulava algumas palavras em francês, mas sem a voz, fazendo somente movimentos com a boca. Conforme ela explicou aos alunos, ela havia dito: *“Bonjour, ça va?”*.

Os alunos conseguiram entender o que ela disse com os movimentos da boca. Ela disse aos alunos sorrindo: “Para falar bem francês, é preciso fazer ginástica com os maxilares!”

Em seguida, ela continuou as mímicas, porém “mudou de idioma”. Como ela explicou posteriormente, nessa segunda mímica, ela havia “falado” em inglês. Como tratava-se do inglês, ela não movimentou muito a boca, fazendo o contraste com o francês, língua em que se articula bastante. Os alunos não entenderam o que ela havia “dito”.

Ela prosseguiu com os gestos faciais, mas agora em alemão. Ela fazia

⁴⁸ « Tout comme le comédien, l’enseignant utilise son corps et sa voix comme outils de travail, à la fois en tant que stratégie de transmission et en tant qu’outil d’animation. »

ruídos com a garganta. Os alunos não entenderam o que ela dizia, entretanto perceberam que se tratava do alemão.

Embora não tenhamos perguntado aos alunos, essa explicação foi, aparentemente, um momento agradável. Os alunos riam e demonstravam se divertir com essa demonstração. Foi um modo de trabalhar a fonética de maneirabem-humorada. Acreditamos que isso permitiu aos alunos uma melhor compreensão da mensagem que a professora estava querendo transmitir (a importância da articulação na língua francesa). Em todo caso, essa *performance* não passou despercebida.

Segundo uma pesquisa intitulada “*O gesto e a mímica em sala de aula: resultados surpreendentes*”, o humor e o comportamento de um professor de línguas estão diretamente relacionados ao sucesso da aula. “Se o humor é bom, obtém-se êxito na aula. (...) Se o humor não é bom, não se obtém sucesso na aula, não importa a natureza do grupo ou do conteúdo (...)”⁴⁹ (PÉCHOU & LANGE, 1988, p. 43).

4.2.3 Desenho: articulação das vogais

Continuando a explicação da importância da articulação para falar francês, a professora desenhou no quadro algumas vogais do francês.

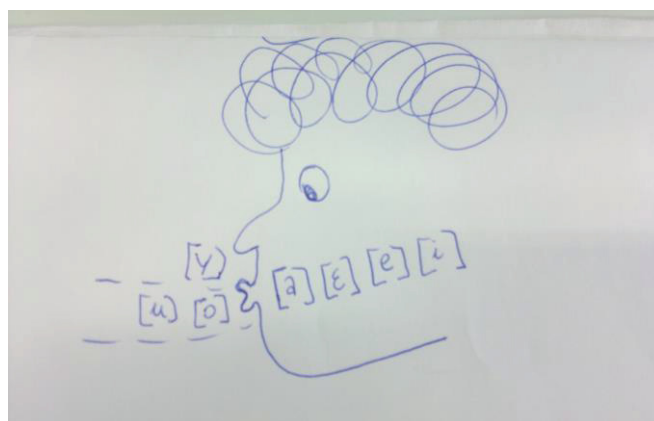


Figura 4 – reprodução (nossa) do desenho realizado pela professora do Cuf.

⁴⁹ « Si l'humeur est bonne, la leçon est réussie. (...) Si elle est mauvaise, la séance n'est pas réussie, quel que soit le groupe, la nature du contenu (...) »

A professora pronunciou as vogais e os alunos repetiram. Com a ajuda do desenho, ela explicava o movimento dos lábios para mostrar, principalmente, a pronúncia dos fonemas /y/, /u/ e /o/. Os lábios arredondados e projetados para frente.

Como a figura era, de certo modo, engraçada, a fonética continuou a ser trabalhada de maneira bem-humorada. Os alunos estavam visivelmente interessados e relaxados, todos no grupo projetavam os lábios como era necessário. Aparentemente, os alunos se divertiram, pois muitos imitavam o desenho e davam risadas. A professora não solicitou a nenhum aluno específico para realizar esses fonemas, os que imitaram a imagem, fizeram-no espontaneamente.

No que concerne à utilização de imagens para ensino da fonética, elas são utilizadas a fim de mostrar aos alunos os órgãos e o lugar de articulação: “Frequentemente os manuais de fonética são acompanhados de cortes sagitais que mostram bem ao aluno e ao professor o caminho empreendido pelo ar e a posição dos órgãos para uma dada articulação.⁵⁰” (ABRY e VELDEMAN-ABRY, 2007, p. 51-52).

Nossa constatação é de que, às vezes, os desenhos dos livros de fonética não são muito atrativos e são, inclusive, um tanto quanto abstratos, para os professores, que não têm formação específica na área da fonética, mais ainda para os alunos. Há professores, no entanto, que podem utilizá-los como um recurso. Um exemplo é este desenho extraído do livro de Abry (2007, p. 28), que mostra a descrição articulatória das vogais do francês.

⁵⁰ « Souvent les manuels de phonétique sont accompagnés de coupes sagittales qui montrent bien à l'apprenant et à l'enseignant le chemin entrepris par l'air et la position des organes pour une articulation donnée. »

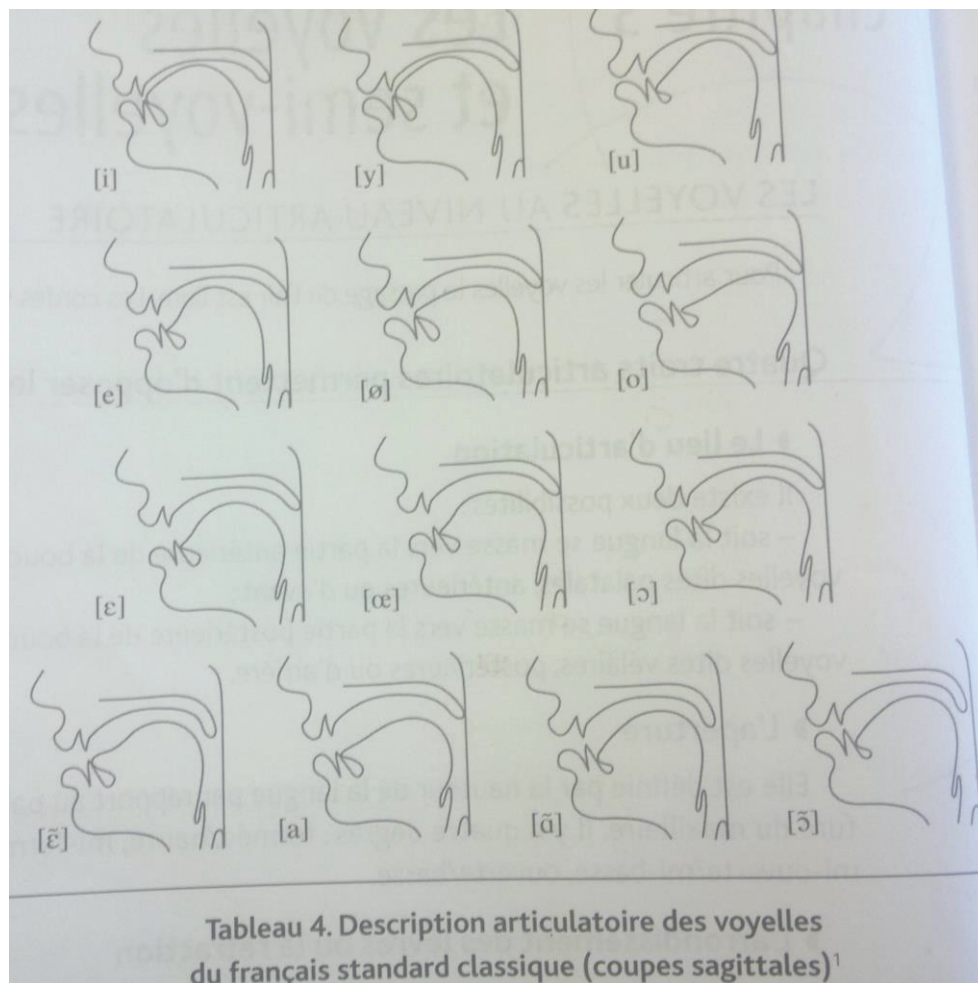


Figura 5 – Descrição articulatória das vogais do francês-padrão.
(ABRY, 2007, p. 28).

O objetivo dessa imagem assemelha-se ao do desenho realizado pela professora. Se esta quisesse, poderia ter projetado na lousa interativa uma figura de um livro de fonética, pois tinha acesso à internet. No entanto, ela preferiu ela mesma desenhar e acreditamos que foi uma boa escolha. O desenho despertou a atenção e a curiosidade dos alunos. Supomos que, dessa maneira, eles se apropriaram melhor do conteúdo, pois desenharam em seus cadernos, prestando atenção no detalhe dos lábios.

Voltando ao que foi observado, depois da explicação das vogais, a professora começou um jogo pergunta-resposta a propósito de um vídeo sobre a temática “Charlie Hebdo”.

Ela pergunta aos alunos:

- De quais países estas pessoas vieram?

Um aluno do Qatar, cuja língua materna é o árabe, respondeu:

- Okraine /okɾɛn/

A professora o corrigiu: Ukraine! [ykrɛn] Levante os lábios até o nariz (fazendo referência ao desenho e ao fonema /y/ trabalhado).

4.2.4 Pronúncia e afetividade: boca, corpo e emocional

Com esse título, gostaríamos de chamar a atenção ao fato de que quando se trabalha fonética em sala de aula, não é apenas um trabalho de articulação da boca que é solicitado (representada aqui como aparelho fonador), porém trabalha-se com o aluno como um todo, pois falar é uma atividade que compreende o indivíduo em sua globalidade.

Analisaremos, agora, uma atividade realizada no laboratório no segundo dia das observações. Conforme nos foi explicado, as atividades no laboratório no Cuef têm como objetivo trabalhar especificamente a oralidade.

Para contextualizar, começemos com a descrição do local. O laboratório do Cuef é uma sala com várias cabines separadas por um vidro. Os alunos ficam cada um em uma cabine com um microfone e fones de ouvido. O professor fica diante deles, em sua mesa, e fala com o auxílio do microfone. Os alunos não estão em semicírculo (ou “u”), ou seja, não têm campo de visão com outros alunos. As cabines são dispostas em fileiras.

A título ilustrativo, segue uma imagem do laboratório do Cuef.



Figura 6 – Laboratório do CUEF ⁵¹

⁵¹ Site do Cuef.

O trabalho no laboratório favoriza a autonomia dos alunos, pois o professor grava o que diz e os alunos podem ouvir quantas vezes quiserem e precisarem.

O laboratório ou a sala de aula de um curso de LE são espaços concebidos para a aprendizagem, no entanto não são ambientes onde os alunos sentem-se totalmente à vontade ou em segurança para falarem ou agirem como quiserem. Um curso de LE exige a participação ativa dos alunos. Como eles devem, dentre outras atividades, falar em uma língua que não dominam, responder às questões do professor (este visto como alguém que domina o código), é possível dizer que, neste caso, a sala de aula representa uma situação exolíngua⁵². A professora não fala a língua materna dos alunos.

Segundo uma pesquisa intitulada “Atividades de produção oral e emoções: gerenciar a complexidade no momento da interação”, E. Pembroke (2013) nos relata o que ela pode verificar após várias entrevistas com estrangeiros vivendo em situação exolíngua:

Muitos testemunhos evocam essas dificuldades ao falar. Essas crenças fazem surgir emoções fortes no momento da interação: desorientação, estresse, tremores, aceleração da respiração. (tradução nossa⁵³)

Assim, é possível que os alunos sintam algumas das reações citadas por Pembroke (2013).

No laboratório, a docente leu uma lista de palavras. Eis o que foi lido:

Ouçã e repita: a liberdade de imprensa

A imprensa – a censura – a crítica – a tolerância – o respeito – a liberdade – a igualdade – a fraternidade – a solidariedade – a passeata – impulso nacional – a manifestação – a caricatura – o humor – o desenho satírico – se unir – lutar contra a violência / pela paz – reivindicar

Escrever – desenhar – representar – rir – zombar – criticar – ousar – incomodar – refletir – ser livre para expressar sua opinião e debater

⁵² A noção de comunicação exolíngua “refere-se à maneira que um falante comunica em uma língua estrangeira, ou não materna, e à maneira que um falante nativo comunica, na sua própria língua, com um falante não nativo (na mesma língua...)” Cuq, 2003, p. 97. É caracterizada, pois, pela assimetria linguística entre os interlocutores.

⁵³ De nombreux témoignages évoquent ces difficultés de prise de parole. Ces croyances font surgir des émotions fortes lorsqu'il faut se lancer dans l'échange : perte de repères, stress, tremblement, accélération de la respiration.

O caricaturista sabe desenhar, ele provoca, ele faz desenhos que incomodam, ele utiliza a metáfora visual, ele pensa em imagens. Ele não soluciona os conflitos, mas ele denuncia o poder, o terrorismo, a corrupção. Em alguns países, ele não toca em certos assuntos. Para os caricaturistas de todo o mundo, a liberdade é um elemento vital. (tradução nossa)⁵⁴

A professora lia as palavras pausadamente e os alunos, munidos de seus microfones, repetiam. A professora pediu-lhes que prestassem atenção à acentuação tônica das palavras.

Após uma primeira leitura na qual a professora gravou o ditado, a orientação para o exercício era repetir esta lista de palavras e texto, cada aluno no seu ritmo e individualmente na sua cabine, em voz alta para se escutar bem e também para se gravar.

No entanto, alguns minutos após o início do exercício, a professora os interrompeu e falou bem alto: “Fonética correta quer dizer articulação! Por que eu não estou ouvindo vocês?” Ela pediu-lhes para repetirem as palavras bem alto. Os alunos prosseguiram com o exercício, no entanto, alguns continuaram a repetir bem baixo como se estivessem constrangidos de ouvir suas próprias vozes no microfone ou de serem ouvidos por seus colegas.

Após alguns minutos, percebendo que os alunos não falavam alto e não faziam o que ela havia pedido, com um tom um pouco sério, a professora insistiu e pediu-lhes para gritarem e articularem bem: “Eu quero ouvir vocês gritando, é para falar bem alto!”

No início do curso, quando os alunos ainda não estavam no laboratório, a professora havia feito uma explicação, utilizando desenho e mímica, referente à importância da articulação em francês (relatada anteriormente). Os alunos, aparentemente, tinham compreendido quando a professora fez as mímicas. No

⁵⁴ Écoutez et répétez : la liberté de la presse

la presse - la censure - la critique - la tolérance - le respect - les valeurs - la liberté - l'égalité - la fraternité - la solidarité - le rassemblement - l'élan national - la manifestation - la caricature - l'humour - le dessin satirique - se rassembler - lutter contre la violence/ pour la paix - revendiquer

Écrire - dessiner - représenter - rire - se moquer - critiquer - oser - déranger - faire réfléchir - être libre d'exprimer son opinion et de débattre

Le caricaturiste sait dessiner, il provoque, il fait des dessins qui dérangent, il utilise la métaphore visuelle, il pense en images. Il ne règle pas les conflits, mais il dénonce le pouvoir, le terrorisme, la corruption. Dans certains pays, il ne touche pas à certains sujets. Pour les caricaturistes du monde entier, la liberté est un élément vital.

entanto, quando era o momento de eles colocarem em prática o que haviam aprendido, alguns alunos não fizeram. A professora lhes havia pedido para repetir essas palavras, pois eles as usariam depois durante um debate.

Esse exercício não funcionou muito bem, pois metade da turma continuou falando baixo.

Pudemos observar que a professora os encorajou a utilizarem os equipamentos do laboratório para treinarem a oralidade, porém houve uma grande dificuldade em realizar o exercício, pois alguns alunos não faziam o que era pedido.

Para analisarmos essa situação, tentaremos nos basear em diferentes pontos de vista.

Se analisarmos do ponto de vista cultural, podemos afirmar, com base em uma pesquisa realizada por Pembroke (2013), que certos alunos que não participam oralmente em sala de aula não o fazem somente devido a uma provável timidez ou desinteresse. Segundo esse estudo, nas culturas asiáticas, o silêncio é considerado uma virtude. “Nas culturas onde o silêncio é valorizado, fazer a escolha de se calar é coerente com o sistema de valores segundo a qual o silêncio é uma virtude.”⁵⁵

Nesse grupo observado, havia cinco alunas asiáticas (três da China e duas da Coreia do Sul), o que significa praticamente metade da turma. Segundo o testemunho de um japonês morando na França: “Para nós, o silêncio é precioso. Se alguns ficam irritados de não poder falar, para mim, não tem problema: eu avanço ouvindo. Pembroke (2013, p. 164, tradução nossa)”⁵⁶

Como os laboratórios permitem aos professores realizarem um trabalho individual de interação com os alunos, a professora aproveitou para trabalhar individualmente com uma aluna asiática. A aluna escolhida foi uma jovem coreana, justamente porque em sala de aula ela não participava muito oralmente (conforme a professora nos relatou posteriormente). Enquanto os outros alunos deveriam estar repetindo a lista de palavras cada um em sua cabine e em autonomia, a professora começou uma conversa com esta aluna,

⁵⁵ « Dans les cultures où le silence est fortement valorisé, faire le choix de se taire est cohérent avec le système de valeurs selon lequel le silence est une vertu. »

⁵⁶ « Pour nous le silence est précieux. Alors, si certains sont fâchés de ne pas pouvoir parler, pour moi, ce n'est pas grave : je progresse en écoutant. »

individualmente, utilizando o microfone e os fones (como em uma conversa telefônica).

O diálogo⁵⁷ foi o seguinte:

- Você acha que podemos rir de tudo? Como é na Coreia?
- Não.
- Por quê?
- Eu acho que é proibido.
- Você foi manifestar?
- Não.
- Você não estava em Grenoble? É possível não ir...
- Eu não tenho televisão...
- Existem atentados terroristas no seu país? Você se interessa pelas notícias?
- (silêncio)
- Você se informa por jornal ou pela internet?
- Internet.
- Por quê?
- Porque é mais fácil.
- Você percebeu que eu tenho que ficar perguntando “Por quê? Por quê?” Tente dar respostas mais completas: porque, por causa disso... No exame Delf é preciso ser capaz de argumentar.
- (Falando com todos os alunos) Faltam cinco minutos. Alguém quer conversar comigo pela cabine?
- (ninguém responde)⁵⁸

Neste outro trabalho de oralidade também não houve uma participação ativa. Retomando a citação desse japonês, é possível entender a dimensão cultural no que se refere à fraca participação oral: “eu avanço ouvindo”.

Esta pode ser, talvez, a razão pela pouca participação da estudante coreana durante a conversa com a professora, pois em sua maneira de interpretar ou conforme sua cultura (em que o silêncio é precioso), ela faz

⁵⁷ O diálogo acima não foi gravado, apenas anotado.

⁵⁸ - Est-ce que vous pensez qu'on peut rire de tout ? Comment ça se passe en Corée ?

- Non.
- Pourquoi?
- Je pense que c'était interdit...
- Est-ce que vous êtes allée manifester ?
- Non.
- Vous n'étiez pas à Grenoble ? C'est possible de ne pas y aller...
- Je n'ai pas télévision...
- Est-ce qu'il y a des attentats terroristes dans votre pays ? Est-ce que vous êtes intéressée par les nouvelles ?
- (silence)
- Vous vous informez par journaux ou par internet ?
- Internet.
- Pourquoi ?
- C'est plus facile...
- Vous avez remarqué que je dois vous demander « pourquoi, pourquoi ? » Essayer de donner des réponses plus complètes : parce que, car, ... Lors de l'examen du DELF, il faut être capable d'argumenter.
- (En s'adressant à tout le monde)
- Il reste 5 minutes. Est-ce que quelqu'un veut parler dans la cabine avec moi ?
- (personne ne lui répond)

progressos na língua francesa apenas ouvindo. De um certo modo, isso é possível. No entanto, é durante um trabalho específico de produção oral, como foi este no laboratório, se os alunos não falam, não importa por qual razão, será difícil para o professor ajudá-los a progredir nessa competência.

Se voltarmos à primeira situação analisando-a agora do ponto de vista afetivo, obteremos uma análise mais abrangente. As pessoas quando são confrontadas a situações de aprendizagem, mesmo as mais extrovertidas, podem se sentir intimidadas e ficar inseguras. É possível dizer que a situação de aprendizagem mexe com o aluno. Mais ainda porque em um curso de LE, as aulas não são meramente expositivas, mas participativas.

Segundo Aguilar (2013, p. 139): “Toda situação de aprendizagem suscita emoções, um autoquestionamento da própria imagem do aluno.⁵⁹” Viver em um outro país falando uma LE pode ser, de certa forma, uma circunstância em que a identidade do indivíduo pode ser balançada, pois ele pode perder um pouco suas referências. Principalmente quando não domina o código linguístico nem o cultural.

“Falar diante de um grupo e de um professor, ainda mais em língua estrangeira, é uma situação que pode ser sentida como insegura e estressante por vários estudantes.⁶⁰” (LAURET, 2007, p. 36).

Às vezes, os alunos têm coisas interessantes a dizer na sala de aula, têm opinião sobre determinados assuntos, mas se expressar na LE é um desafio. Diante do professor e de seus colegas, os alunos não querem aparecer como incompetentes, sendo esta, talvez, uma das razões pela qual certos preferem ficar em silêncio.

Na primeira atividade no laboratório (leitura em voz alta da lista de palavras e frases), quando os alunos terminaram de repetir uma vez esta lista, a professora pediu-lhes que repetissem uma segunda vez. Ela mudou de estratégia, porque a primeira (gritar, articular bem) não teve uma boa recepção. Ela pediu aos alunos para fecharem os olhos: “Na segunda vez que forem

⁵⁹ « Toute situation d'apprentissage suscite des émotions, une remise en question de la propre image de l'apprenant. »

⁶⁰ « La prise de la parole face à un groupe et un enseignant, et de plus en langue étrangère, est une situation qui peut être ressenti comme insécurisante, stressante par de nombreux étudiants. »

repetir, fechem os olhos; na terceira vez, fechem os olhos e tentem dizer três palavras seguidas sem ler. Esta é a maneira de adquirir vocabulário.”

Essa estratégia se desenvolveu melhor que a primeira. Os alunos se sentiram mais à vontade por fechar os olhos e de se concentrarem sobre si mesmos.

Essa mudança na orientação do exercício mostra a atenção da professora em proteger a face dos alunos. Assim que ela percebeu que eles não se sentiam à vontade para gritar ou falar alto, ela mudou a abordagem.

Partindo da ideia que toda interação leva um caráter ameaçador para a face de cada um dos pares na interação, e que perder a face é uma experiência dolorosa, esta análise desenvolveu a ideia segundo a qual cada falante faz de modo que, durante uma interação, ninguém perca a face, e que a interação se desenvolva numa certa harmonia...⁶¹ (CUQ, 2003, p. 100, tradução nossa).

Principalmente nas conversações exolíngua, “os problemas de face podem se acentuar. Quem não tem medo de parecer um pouco ‘ignorante’ aos olhos de outro, simplesmente por não falar bem uma língua?⁶²” (MATTHEY, 2015, p. 4)

Como a pronúncia está na ordem do íntimo, autores advertem que não é frutífero trabalhar a oralidade com um grupo tenso, seja devido à temática abordada ou o clima da sala de aula. Insistir para que eles falem pode dar um resultado negativo. O professor deve primar por proteger a face dos alunos, respeitá-los e respeitar a escolha deles se estes não quiserem falar. A aprendizagem acontece em primeira pessoa, isto é: “somente o aluno pode aprender⁶³”. Cabe ao aluno encontrar seu ritmo, sua maneira de aprender e o quanto ele está disposto a dedicar-se e a superar seus limites.

⁶¹ « Partant de l'idée que toute interaction revêt un caractère menaçant pour la face de chacun des partenaires d'un échange, et que perdre la face est une expérience douloureuse, cette analyse a développé l'idée selon laquelle chaque locuteur fait en sorte que, au cours d'une interaction, personne ne perde la face, et que l'échange se déroule ainsi dans une certaine harmonie... »

⁶² « les problèmes de face peuvent s'accentuer. Qui n'a pas peur d'apparaître comme un être un peu stupide aux yeux d'autrui, simplement parce qu'il ne parle pas bien une langue ? »

⁶³ « Only the learner can do the learning ». Larsen-Freeman, D. (1986).

5 OBSERVAÇÃO CELIN (CURITIBA, BRASIL)

Nesta parte, analisaremos como a pronúncia foi trabalhada em um outro centro de línguas, o Celin. Esse centro é ligado à nossa universidade de origem, Universidade Federal do Paraná, e é, também, nosso local de trabalho.

5.1. CONTEXTO

5.1.1 Celin – UFPR⁶⁴

Criado em 1995, o Celin (Centro de Línguas e Interculturalidade) é um órgão do setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná (UFPR), localizado na cidade de Curitiba. Seu objetivo é ser um local destinado à formação profissional e continuada dos alunos do curso de graduação em Letras. Esses alunos-professores têm a oportunidade de realizar prática docente, estágios, pesquisas acadêmicas, bem como a possibilidade de complementar sua formação com cursos e eventos oferecidos por esse próprio centro.

Na cidade de Curitiba, o Celin é um espaço representativo para o desenvolvimento de práticas de aquisição e aprendizado de línguas estrangeiras. No ano de 2016, esse centro atendeu, aproximadamente, 7.000 alunos, entre brasileiros e estrangeiros. O público é formado majoritariamente por universitários, adultos, sendo que a idade mínima para ingressar nos cursos é de 17 anos.

A oferta de idiomas é bastante variada. São ofertados cursos de língua e cultura, como: alemão, árabe, chinês, espanhol, esperanto, francês, grego, grego moderno, hebraico, inglês, italiano, japonês, latim, polonês, português como língua estrangeira, russo, ucraniano, entre outros.

Trabalhando sob a perspectiva da interculturalidade, os cursos pressupõem “a ampliação de conhecimento de mundo, a reflexão de cada indivíduo sobre a relação entre língua, cultura e identidade e um melhor conhecimento de si.”

⁶⁴ Informações obtidas no site do Celin.

O Celin atua nas seguintes áreas:

1. ensino, aprendizagem e pesquisa de línguas e culturas diversas, incluindo o português como língua estrangeira para toda a comunidade;
2. ensino, aprendizagem e pesquisa sobre leitura e escrita em português como língua materna;
3. formação de futuros professores de línguas por meio de cursos e estágios supervisionados;
4. formação e atualização continuada de docentes atuantes no CELIN;
5. atividades de divulgação da cultura brasileira e de outros países por meio de eventos, palestras, ciclos de estudo, cinema, teatro, música, dança, culinária e cursos específicos;
6. atendimento a intercambistas da UFPR e a estrangeiros em geral.

Com relação à área do Francês, o Celin conta com cerca de 30 docentes, entre estagiários e professores cooperados, profissionais iniciantes e outros mais experientes. Dois cooperados são de nacionalidade francesa, um é chileno e os demais, brasileiros. A área do francês é bastante expressiva. Dos cerca de 7.000 alunos atendidos pelo Celin no ano de 2016, quase 2.000 são estudantes da língua francesa⁶⁵. A título ilustrativo, no primeiro semestre de 2016, foram abertas 22 turmas de Francês 1 (debutantes zero), com cerca de 18 alunos cada uma. O público que estuda esse idioma é formado, principalmente, por alunos brasileiros.

O principal curso oferecido é “Francês: Língua e Cultura”, dividido em 7 níveis: francês básico (Francês 1, Francês 2, Francês 3, Francês 4) e francês intermediário (Intermediário 1, Intermediário 2 e Intermediário 3). Ao final desses cursos, o aluno estará apto a passar um exame (em um local autorizado) e obter o diploma Delf A2.

Atualmente, o LD utilizado é “Alter Ego+ 1 e 2”.

Esses cursos permitem “que o aluno atinja um bom nível de compreensão e produção oral, em situações variadas de comunicação”.

O objetivo geral do curso de Língua e cultura francesa é:

- Desenvolver o ensino e a pesquisa de temas relacionados à língua e cultura francófona.
- Promover o desenvolvimento e o aperfeiçoamento em língua francesa em geral, a competência em leitura em língua francesa de textos variados, a competência em expressão oral (...)

⁶⁵ 1.897 alunos de francês (ano de 2012).

- Promover o ensino da língua e da cultura, voltado para a formação geral do estudante, visando melhorar as relações profissionais e pessoais através da língua e cultura do outro.

Com relação aos objetivos específicos, estes são os seguintes:

- Ofertar um tipo de ensino diferenciado em relação aos institutos de língua; no Centro de Línguas e Interculturalidade, o ensino está mais próximo das propostas da própria universidade, que atua na formação geral do indivíduo.
- Promover o acesso deste público à leitura e compreensão de texto francófono através de análises e discussões sobre os suportes apresentados.
- Aperfeiçoar as competências linguísticas para a compreensão de textos e de documentos orais, a fim de aprimorar a produção oral espontânea.
- Possibilitar aos alunos um trabalho de equipe, envolvendo a leitura dramática, a elaboração de textos e também a montagem de pequenas apresentações, o que desenvolve a comunicação oral e o relacionamento entre os participantes.

Há cursos semestrais (com aulas duas vezes por semana, 1h40 cada) e cursos intensivos, 3 semanas de aulas, ofertados nas férias de janeiro e julho, com aulas de segunda à sexta-feira, 3h30 de aula diárias. Ambos com total de 60 horas.

5.1.2 Turma

A turma observada estava no Francês 2. Tratava-se de um curso extensivo, ou seja, com duração de 4 meses, tendo iniciado em 11 de agosto de 2015 e finalizado em 30 de novembro de 2015, em um total de 60 horas. As aulas ocorreram às segundas e quartas-feiras, das 10h30 às 12h10, na sede da Rua XV de Novembro, sala 2. Ao contrário do que ocorria no CUEF, todas as aulas foram ministradas nessa mesma sala.

Nesta turma, estavam matriculados 9 alunos, sendo que uma aluna desistiu. Todos eram brasileiros, língua materna português. Conforme apresentação feita em sala de aula, a maioria dos alunos eram universitários: dois estudantes de Engenharia Mecânica, uma estudante de Belas Artes, uma estudante de Engenharia Química, uma estudante de Letras Japonês, um professor de música, uma designer gráfica, um estudante de Agronomia. A faixa etária era entre 18 e 42 anos. Houve muitas faltas durante o curso e

muitos atrasos por parte dos alunos.

Os alunos haviam cursado o nível anterior (Francês 1) no próprio Celin, também em um curso extensivo.

A escolha dessa turma se deu por alguns motivos. Primeiramente, em razão do nível do curso. Conforme mencionado, diferentes autores (LEBEL, ABRY, TAGLIANTE e o próprio QECRL) orientam que a fonética deve ser ensinada nos níveis iniciais para não ocorrer a fossilização dos erros de pronúncia. No entanto, acreditamos que uma turma no Francês 1 (debutantes zero) não seria o mais adequado para as observações pois os alunos, de uma maneira geral, começam a falar na LE mais ou menos na metade do curso.

Desse modo, optamos por uma turma de Francês 2, nível no qual os alunos ainda são debutantes (A1), entretanto já tiveram 60 horas de língua francesa, o que lhes permite se expressar oralmente nesse idioma.

Ainda, no Francês 2 é o momento em que é ensinado aos alunos o tempo pretérito perfeito (*passé composé*) e o particípio passado (*participe passé*), advindo desse fato a necessidade de discriminar e pronunciar o fonema /y/, como, por exemplo, nas frases: “*J’ai vu, j’ai lu, j’ai bu*” (eu vi, eu li, eu bebi). Os alunos aprendem, também, a discriminar o tempo verbal presente do indicativo do pretérito perfeito, como nos exemplos: “*je fais*” x “*j’ai fait*” (eu faço, eu fiz); “*je mange*” x “*J’ai mangé*” (eu como, eu comi) e a pronunciar essa diferença.

Nesse nível, trabalham-se as unidades 3 e 4 do “Alter Ego +”.

5.1.3 Professora

Igualmente como fizemos na descrição da professora do CUEF, não revelaremos a identidade da professora observada no Celin, por uma questão de ética. No entanto, com sua autorização, forneceremos algumas informações a seu respeito, para podermos traçar seu perfil profissional.

Esta professora está na faixa dos 30 anos, é formada em Letras Francês e Português pela Universidade Federal do Paraná (2012). Durante sua formação, realizou um intercâmbio de um ano na Universidade de Lyon, na França, em Didática do Francês Língua Estrangeira e Segunda (FLES). Em

2012-2013, iniciou, nessa mesma área, um mestrado na Universidade Grenoble Alpes, na cidade de Grenoble, França, porém não o concluiu.

Sua experiência na docência de FLE é de cerca de 9 anos. No Celin, atua como professora há 8 anos, tendo ministrado aulas nos níveis Francês 1, 2, 3, 4 e intermediário 1 e 2, o que equivaleria aos níveis A1 e A2 do QECRL. Também ministra aulas de FLE na Aliança Francesa de Curitiba.

Com relação à formação na área da fonética, esta docente cursou uma disciplina de fonética da Língua Portuguesa, de 60 horas, disciplina obrigatória para todos os alunos do curso de Letras da UFPR, cujo enfoque é teórico (isto é, não é uma disciplina aplicada para o ensino de língua).

No que se refere à formação na área da fonética aplicada do FLE, esta docente realizou um curso de 60 horas com o professor Jean-Guy LeBel, da Universidade de Laval (no Québec, Canadá), ofertado pela UFPR, no ano de 2009. Após nossas observações (em dezembro de 2015), ela realizou um curso de Fonética Aplicada do FLE para aprendizes brasileiros, com duração de 15 horas. Esse curso foi ministrado pela professora Laura Abou-Haidar, dentro do acordo do duplo-diploma entre a UFPR e a Universidade Grenoble Alpes.

A escolha dessa professora seguiu alguns critérios. No nível Francês 2 havia alguns professores estagiários e professores iniciantes. Por serem debutantes, não seria nossa finalidade observá-los, uma vez que um de nossos objetivos era justamente o de aprendermos a trabalhar com esse aspecto linguístico.

Havia, também, uma professora especialista em fonética, a qual teria sido uma experiência interessante, no entanto não representaria o padrão geral dos professores de FLE desse centro.

A professora observada, portanto, é uma profissional com uma boa formação na área (conforme expusemos acima) e com experiência na docência de FLE. A nosso ver, ela representaria, de uma maneira geral, um professor de francês experiente. Nosso objetivo, portanto, é observar como esse professor, com formação e experiência na área do FLE, trabalha a pronúncia no dia a dia nos cursos de FLE.

Ainda com o intuito de esclarecer o contexto de nossas observações, achamos pertinente destacar que, de um modo geral, os professores do Celin estão habituados a serem observados por estagiários e pesquisadores da

UFPR. Esta professora, embora soubesse que estávamos fazendo observação para uma pesquisa de mestrado, não tinha conhecimento do que se tratava exatamente nosso objeto de estudo. Nosso intuito não era explicitá-lo a fim de não influenciar (ainda mais) suas aulas. Desse modo, as observações foram realizadas sem que a professora tivesse ciência do enfoque desta pesquisa.

5.2 ANÁLISE DE COMO A PROFESSORA TRABALHOU PRONÚNCIA

Como procedimento para as observações, optamos por anotar em um caderno “Diário de campo” (em anexo) todas as vezes que a professora trabalhasse de algum modo a pronúncia em sala de aula ou que fizesse exercícios ou explicações referentes à fonética. Evidentemente, a professora trabalhou outros aspectos linguísticos e culturais, visto ser um curso regular de FLE de duração de um semestre, mas nosso foco foi o trabalho com a pronúncia.

Centramos nossas observações na abordagem desta docente e não, necessariamente, nos desvios de pronúncia dos alunos. Inclusive porque entendemos o “erro” como uma etapa no processo de aprendizagem. As aulas não foram gravadas, por essa razão não exibimos, em nosso “Diário de campo”, a transcrição fonética de como o aluno pronunciou. Apresentamos a palavra e, em seguida, a correção e/ou a explicação que a docente realizou.

Procederemos a esta análise respondendo às nossas hipóteses e tentando elucidar nossa problemática: “Como a pronúncia foi trabalhada nas aulas de FLE?”.

1. Devido às problemáticas em torno da pronúncia/fonética (explicitadas no capítulo 2.3), disciplina considerada complexa por muitos professores, supérflua, por outros, acreditávamos que a fonética/pronúncia não era muito trabalhada nas aulas de FLE. Pergunta 1: A professora do Celin trabalhou pronúncia (fonética)?

Sim, esta docente trabalhou pronúncia em praticamente todas as aulas, conforme mostram as anotações em nosso “Diário de campo”. É possível apreender que houve um trabalho sistemático desse aspecto linguístico, do

início ao fim do curso.

Se formos analisar as aulas tendo como referência o objetivo proposto no LD “*Alter Ego+*” para o trabalho da fonética, os quais constam no Quadro de Conteúdos (explicitados na página 93 desta dissertação), podemos afirmar que a professora trabalhou quase todos os conteúdos das unidades 3 e 4 que foram indicados (exceção dos fonemas [ø], [œ] e [õ], apresentados nas páginas 84 e 85 do LD).

De um modo geral, a professora realizou o que foi recomendado pelo LD, tanto para a Unidade 3 quanto para a Unidade 4.

2. Lauret (2007) ressalta que a pronúncia é uma competência física. Desse modo, seria pertinente considerar a dimensão corporal dos alunos, propondo atividades de fonética perceptiva, guiando-os na discriminação de sons e ritmos que não existem em sua língua materna (dificuldade em perceber esses sons devido à surdez fonológica). Realizar, também, explicações e exercícios de fonética articulatória, ensinando aos alunos a articulação de determinados fonemas: posição dos lábios (arredondados ou separados), boca mais aberta, menos aberta, e propondo exercícios envolvendo a prática. Pergunta 2: A professora do Celin trabalhou fonética perceptiva? Como? A professora do Celin realizou exercícios ou explicações com relação à articulação. Como?

No que concerne a exercícios de fonética perceptiva, a professora realizou quase todos os exercícios propostos no LD das unidades 3 e 4⁶⁶. No entanto, com relação a exercícios ou explicações sobre como articular os fonemas, não temos nenhuma anotação. Não observamos, por parte da docente, um trabalho que ilustrasse como articular os sons ou que ensinasse a posição dos lábios aos alunos. Também não foram observadas atividades que incitassem os alunos a produzir os fonemas que não existem em português ou praticá-los. Na entrevista (realizada posteriormente), a docente confirmou que não realizava nenhum exercício de fonética articulatória, mas que agora (após o curso de Fonética aplicada para os brasileiros) está prestando mais atenção nesse aspecto.

⁶⁶ Exercício 11 (p. 65), exercício 5 (p. 67); exercício 8 (p. 81), exercício 9 a) e b) (p.91).

Essa parece ser, portanto, uma lacuna com o trabalho da pronúncia, principalmente porque o LD não propõe exercícios de fonética articulatória nem desenhos ou outros tipos de suporte visual do aparelho fonador. Ele propõe exercícios apenas de discriminação auditiva, repetição e fonografia. Esta professora não utilizou nenhum livro específico de fonética do FLE. Conforme nos explicou em entrevista, não tem tempo de realizar mais exercícios, inclusive porque já traz muitas atividades e documentos extras. Ela acredita, também, que insistir demais em um trabalho de pronúncia com os alunos nesse nível pode deixá-los preocupados.

3. Alves (2015) e LeBel (2015) discorrem sobre a importância de uma abordagem holística no ensino-aprendizagem da pronúncia, isto é, a pronúncia integrada aos outros aspectos da língua.

Pergunta 3: A abordagem da professora do Celin foi integrada aos outros aspectos linguísticos?

Embora os exercícios de fonética do LD abordem o tema trabalhado na unidade (profissões, adjetivos, atividades cotidianas: presente e pretérito), ainda assim parece que os exercícios de fonética não são integrados aos outros aspectos da aula ou aos outros aspectos da língua. Geralmente, os exercícios são apresentados em frases isoladas, descontextualizadas, como o exercício 5 (p. 71 do LD) e 8 (p. 81 do LD). Em nossas anotações, quando a professora realizou o exercício 9 (da página 91), em que alunos deveriam ouvir pronomes e letras e dizer se o som era idêntico ou diferente (*le x les, mes x me, des x de, né x ne, eux x et, j'ai x je*, etc.), foi possível perceber a expressão no rosto deles, parece sem entender a razão de fazer aquele exercício. Muitos alunos não prestavam atenção, aparentemente não estavam interessados. Já com relação ao exercício 13 (página 83), cujo objetivo é contar sílabas, embora apresente um pequeno diálogo, a entonação e o ritmo não são naturais, o que não é favorável para um trabalho com a pronúncia. Esse último exercício a docente não realizou, afirmou que só confunde os alunos.

Assim, podemos afirmar que a pronúncia não foi integrada aos outros aspectos.

4. Segundo especialistas (LeBel, Celce-Murcia, Champagne-Muzar e

Bourdages, Lauret), para um efetivo aprendizado, a pronúncia deve ser ensinada seguindo-se algumas etapas. Pergunta 4: A professora do Celin seguiu alguma etapa? Quais?

A professora fez o que o LD indicava. Tomando como exemplo as fases de Champagne-Muzar e Bourdages (sensibilização auditiva e visual, discriminação auditiva, associação código escrito ao código oral, produção dirigida e produção espontânea), percebemos, no desempenho desta docente, que as fases de discriminação auditiva e associação código escrito/código oral foram realizadas, pois é o que o livro propõe. Faltaram as partes de produção dirigida e espontânea (prática dos alunos). Para essas etapas, acreditamos que caberiam exercícios, atividades e explicações de fonética articulatória bem como outras atividades que fizessem os alunos falarem.

5. Segundo Champagne-Muzar e Bourdages (1993/1998), o objetivo de corrigir e se trabalhar a pronúncia em um curso de LE é atingir a inteligibilidade e desenvolver a autonomia dos alunos. Pergunta 5: O objetivo da professora foi trabalhar a inteligibilidade e a autonomia?

Com relação à inteligibilidade, verificamos que esta é uma preocupação da docente, pois ela faz as correções de pronúncia visando a “um menor estranhamento por parte do interlocutor”.

No entanto, não observamos nenhum trabalho relacionado à pronúncia que estimulasse a autonomia dos alunos. Ao contrário, acreditamos que as correções não estimulam à autonomia, inclusive, se a docente não corrige, parece que os alunos não sabem como pronunciar.

Como os erros se repetem (veremos que esses erros não se tratam propriamente de dificuldade de articulação ou de fonemas que não existem em português), poderíamos nos indagar se os alunos têm consciência de qual é o problema com a pronúncia deles.

Aparentemente, pelo observado e registrado em nosso “Diário de campo”, para os alunos a pronúncia do francês não é algo “lógico”: às vezes pronuncia-se o “s” final, às vezes não; às vezes faz-se a ligação entre as palavras, outras vezes não; a mesma palavra pode ser pronunciada de maneiras diferentes: “*dix*”, “*dix-huit*”, “*dix mille*” (respectivamente /di/, /dizyit/ e /dimil/. A letra “e” às vezes é pronunciada, outras vezes não; a tônica do

francês é no final, às vezes não é. Acreditamos que as reformulações da professora não foram suficientes para que os alunos compreendessem esses aspectos, pois eles continuavam a repetir os mesmos desvios.

Para corroborar o que viemos de relatar, temos como exemplo que, no primeiro dia de aula, a professora fez uma explicação dizendo aos alunos que não se pronuncia o “ent” da terceira pessoa do plural dos verbos regulares em francês, por exemplo, “*ils parlent*” (os alunos tendem a nasalizar como na palavra “*comment*” /kõmã/). Entretanto, observamos que durante todo o semestre, os alunos pronunciaram essas letras e a professora os corrigiu (aula 8: “*mes filles s’appellent* ; *mes grands-parents paternels habitent*”; aula 15: *ils doivent* ; aula 16: *rythment votre journée* » ; aula 17: « *les employés travaillent* » ; aula 25: *ils demandent* »).

Houve, ainda, outros momentos em que, embora a professora tivesse corrigido, os alunos repetiam o erro, por exemplo, na aula 25, a professora corrige 3 vezes a palavra « aide » com três alunos diferentes.

Segundo LeBel (2015, p. 51): “Os aprendizes têm a impressão, justificada ou não, de retornar sem parar, de uma aula à outra, aos mesmos erros, e de serem submetidos às mesmas técnicas de correção.”

Conforme exposto na Fundamentação Teórica, há muitos elementos a serem ensinados e praticados no que concerne à pronúncia: aspectos segmentais e suprasegmentais, discriminação, articulação, relação fonografia, prática dos sons e da prosódia na cadeia falada. Desse modo, podemos cogitar se o mais adequado fosse, em vez de prosseguir com as correções, fazer uma revisão, retomando com eles a relação som x grafia da língua francesa, visto que estão, ainda, no início de sua aprendizagem nesse idioma.

Isto é, embora os alunos estivessem no Francês 2 (nível A1), ao longo das observações, notamos um trabalho de pronúncia relacionado mais às correções implícitas do que necessariamente ao ensino, o qual foi confirmado em entrevista com a professora.

6. Ensinar pronúncia significa ensinar aspectos segmentais e suprasegmentais da LE. Desde fonemas que existem em ambas as línguas, mas que se comportam de maneira diferente, a fonemas da língua francesa que não existem no PB (/y/, /œ/, /ø/, /ə/, /ã/, /ẽ/ e /õ/). Ensinar ritmo, entonação,

acentuação tônica, ligação, entre outros aspectos. Pergunta: A professora do Celin trabalhou os aspectos segmentais e suprasegmentais? Quais os conteúdos que a docente abordou em sala?

Podemos afirmar que a professora realizou os exercícios do LD e corrigiu a pronúncia dos alunos. Com relação ao conteúdo do que a professora corrige, os erros não são especificamente fonemas que não existem em português, mas a relação som x grafia, consoantes finais pronunciadas, o “ent” de verbos regulares, grupos de letras e algumas ligações. Em razão disso, percebemos que o que mais causa problema para a pronúncia desses alunos nesse momento do aprendizado é a fonografia, isto é, a influência da escrita.

Aparentemente, parece que alguns alunos ainda não compreenderam que se escreve de “um jeito” e se pronuncia “de outro”. Tratam-se de dois códigos diferentes: o código oral e o código escrito. Os alunos estão muito presos a escrita. Isso ocorre, talvez, pois a escrita não muda, ela é menos “instável” que a oralidade. Conforme cita LeBel (2015, p. 54), a escrita é um “... apoio visual e fonte de segurança.”

Diferentemente, a forma sonora não é visual, é perceptiva. Alguns alunos têm mais dificuldade em se apropriar desse sistema, de perceber que ele é independente da escrita, tem outro funcionamento.

Como apresentar e explorar essa forma da oralidade? Talvez proceder às outras etapas: sensibilização, prática controlada, prática espontânea, trabalhando com documentos sonoros autênticos, portadores de sentido, como músicas, poemas, trechos de teatro, diálogos, entre outros.

De uma maneira geral, o que mais se observa na abordagem dessa professora é que ela utiliza o jogo pergunta-resposta e leitura em voz alta de textos e enunciados para fazer a correção da pronúncia dos alunos. Geralmente, a leitura em voz alta ocorria depois de uma leitura silenciosa. Esse enfoque foi confirmado em entrevista.

Assim, poderíamos nos perguntar se a leitura em voz alta seria um momento para a correção fonética em um curso regular? Segundo esta professora, sim, pois quando os alunos leem em voz alta, eles estão preocupados em pronunciar bem. No entanto, lembrando das etapas propostas para o ensino da pronúncia, apresentadas no capítulo 2.5 desta dissertação, vemos que a leitura em voz alta pode ser um dos momentos para desenvolver

essa habilidade linguística. No entanto, acreditamos que seria um outro tipo de leitura, uma leitura preparada, um texto contextualizado, com sentido (diálogo, entrevista) uma leitura dramática, para qual os alunos ensaiem, treinem e apresentem aos colegas, em que haja entonação. Uma leitura diferente de frases isoladas de exercícios e enunciados.

Para finalizar esta parte, podemos afirmar que esta professora tem uma boa formação e conhecimento das dificuldades dos alunos e da fonética francesa, porém talvez tenha a crença de que corrigir é ensinar. Como afirmam Champagne-Muzar e Bourdages, há uma certa ambiguidade entre os termos **“correção fonética”** e **“ensino de pronúncia”**. Segundo a docente, as correções em sala de aula, mais os exercícios do livro seriam suficientes para os alunos aprenderem a pronúncia. Além do mais, ela afirma que nunca se deparou com uma turma de nível intermediário em que a maioria dos alunos tivesse problema de pronúncia.

Ou, ainda, deduzimos que talvez essa professora acredite que o fato de estar exposto à LE e às correções será suficiente para os alunos se desenvolverem nessa competência linguística.

5.3 EXERCÍCIOS “ALTER EGO+A1”

Analisemos, agora, o LD utilizado durante as aulas: o “Alter Ego+1”. Esse LD é destinado a um público debutante, adolescentes e adultos, e se estrutura em 9 unidades, compostas de 3 lições cada uma. Cada lição é apresentada em página dupla. No início do livro, temos o “Quadro de conteúdos”, em que a fonética é apresentada de maneira explícita, configurando como um dos objetivos linguísticos a serem desenvolvidos (dentro da competência sociolinguística). Ao final, encontramos, respectivamente, atividades de fonografia, uma lista com o léxico utilizado nas unidades, quadro de conjugações, gramática e as transcrições do diálogo.

Um CD e um “Caderno de atividades” acompanham o LD.

Segundo informações do “Guia pedagógico”, o Alter Ego+ está em consonância com o QECRL e propõe o ensino-aprendizado do FLE em uma

perspectiva acional e na solução de tarefas próximas da vida real. A cada Lição, uma tarefa é proposta, a qual se constitui como uma etapa de um projeto final. No curso de Francês 2, foram trabalhadas as unidades 3 e 4. Para a unidade 3, o projeto final a realizar é um cartaz de filme sobre família (*réaliser une affiche de film sur la famille*) e, para a unidade 4, organizar uma saída em grupo (*organiser une journée de sorties*).

Ainda, conforme o Guia pedagógico, o trabalho com a fonética visa à aquisição do esquema rítmico-melódico e dos sons do francês e o aperfeiçoamento da pronúncia. As atividades seguem uma progressão: escuta, observação, contextualização e aplicação nos exercícios.

É um livro internacional, isto é, tem por objetivo atingir um grande público no mundo inteiro. Desse modo, ele não considera as especificidades linguísticas do público brasileiro. O professor, portanto, deverá conhecer bem o seu público.

Conforme o “Quadro de conteúdos”, os objetivos fonéticos para a Unidade 3 eram (tradução nossa):

distinção entre masculino e feminino das profissões;
fonografia das terminações *-eur*, *-ère*, *-er*, grafias *eu* e *œu*;
marca oral dos gêneros nos adjetivos;
ligação com o adjetivo possessivo;
fonografia discriminação masculino e feminino.

Para a Unidade 4:

pronúncia da hora;
o “e” caduco nos verbos pronominais no presente do indicativo;
o som [ɔ̃]; [ø] / [œ];
fonografia verbos em *-ener*, *-eler*, *-eter*;
[e] / [ø];
distinção tempo presente e passado,
fonografia participio passado dos verbos em *-er*.

No quadro a seguir, apresentamos os enunciados dos exercícios de fonética que constam nas Unidades 3 e 4 (no anexo 4, apresentamos os exercícios completos, bem como os exercícios de Fonografia constantes no final do LD). Em seguida, prosseguiremos a uma breve análise dos mesmos.

QUADRO 4 – EXERCÍCIOS DE FONÉTICA “*ALTER EGO+A1*”,
UNIDADES 3 e 4 (tradução nossa)

Exercícios	ENUNCIADO
<u>Unidade 3</u>	
Página 65, exercício 11	- Fala-se de um homem ou de uma mulher? Ouça e responda.
Página 67, exercício 5	- Fala-se de um homem ou de uma mulher? Ouça e responda.
Página 71, exercício 5	a) Ouça e repita as palavras. b) Ouça e diga se a pronúncia é idêntica ou diferente. c) Ouça e diga se a palavra está no singular ou no plural.
<u>Unidade 4</u>	
Página 81, exercício 8	a) pronúncia é idêntica ou diferente. Ouça os números e responda. b) Ouça e repita. c) Qual hora você ouve? Ouça e escolha.
Página 83, exercício 13	a) Ouça e conte as sílabas. b) Ouça novamente e repita.
Página 85, exercício 5	a) Ouça e indique em qual sílaba você ouve [ɔ̃]; b) Ouça novamente e repita.
Página 85, exercício 6	a) Leia e ouça as formas verbais: 1. <i>il peut.</i> 2. <i>Il veut.</i> 3. <i>Ils peuvent.</i> 4. <i>Ils veulent.</i> b) [ø] ou [œ] Ouça novamente e responda.
Página 91, exercício 9	a) Palavras iguais ou diferentes? Ouça e responda. b) Qual frase você ouve? Ouça e responda.
(Exercícios de fonografia ao final do livro <u>Unidade 3</u>)	Ouça, observe e depois responda. As terminações [œr], [ɛr], [e] se escrevem?
Página 191, exercício 1	... ; ... ;
Página 191, exercício 2	Ouça e complete com <i>-eur</i> , <i>-er</i> , <i>-ère</i> .
Página 191, exercício 3	a) Ouça. Sublinhe quando você ouvir [œ] como <i>fleur</i> ou [ø] como Mathieu. b) Responda: - o som [œ] se escreve: ... ou - o som [ø] se escreve: ... ou
Página 192, exercício 4	Ouça e coloque no feminino, se necessário.
<u>Unidade 4</u>	
Página 192, exercício 1	a) Ouça e indique se você ouve o som [ɛ] como Irène ou o som [ə] como Denise. b) Ouça e coloque os acentos que faltam.
Página 192, exercício 2	a) Sublinhe “J’ai” ou “Je” e coloque o acento que falta conforme você ouve. b) Ouça para verificar.

Examinando os exercícios, podemos constatar que se tratam de exercícios de discriminação oral, pois em todos há o comando “Ouça”. Em

alguns exercícios, há o comando “repita”.

Com exceção do exercício 3, (p. 191 do LD), no qual há ilustração de dois lábios, nos demais não há exercícios de fonética articulatória ou desenhos que informem como articular esses sons.

Embora no Guia Pedagógico mencione-se que as atividades seguem uma progressão e que esta é em espiral, na prática o que vemos é a apresentação de um som, exercícios de discriminação (seguido, na maioria dos casos, de repetição) e exercício de fonografia ao final do livro. Não observamos uma retomada desses sons de maneira contextualizada. Por exemplo, é como se o som /y/, apresentado na Unidade 1 já tivesse sido internalizado pelos alunos e não houvesse necessidade de retomá-lo. Sabe-se que, na prática, muitos alunos brasileiros não produzem esse fonema mesmo em níveis mais avançados, ou produzem em determinadas palavras e em outras, não.

Além de os exercícios de fonografia serem apresentados ao final do LD, o que já nos dá indícios de que eles não estão integrados à aula, ainda assim, embora o tema dos exercícios de fonética seja o mesmo trabalhado nas unidades, esses exercícios não estão integrados aos outros conteúdos. Parece que há uma ruptura no andamento da aula, para a realização de um exercício de fonética.

Dos exercícios que foram realizados pela professora, pela expressão no rosto dos alunos, podemos inferir que eles não são muito interessantes nem significativos (não foram feitos questionários perguntando aos alunos, trata-se apenas de nossa observação).

Pode-se questionar se os professores, de um modo geral, conseguem ensinar fonética com esse LD ou se sentem-se seguros para fazê-lo. Muitos não têm familiaridade com o conteúdo nem muita segurança com sua própria pronúncia.

6 RECAPITULAÇÃO E PLANEJAMENTO

Apresentamos, agora, uma breve recapitulação dos principais pontos observados:

QUADRO 5 – RESUMO OBSERVAÇÕES CUEF

Cuef
<p><u>Onde:</u> CUEF – Centro de Língua e Cultura Francesa para estrangeiros, situado na cidade de Grenoble, na França.</p>
<p><u>Período:</u> janeiro 2015, 16 horas observadas, 4 dias de aulas.</p>
<p><u>Perfil do curso:</u> curso intensivo, total de 3 semanas, 4 horas de aula por dia, de segunda a sexta-feira, não havia LD.</p>
<p><u>Perfil da turma:</u> nível B1, turma heterogênea, 13 alunos, sendo 10 nacionalidades (1 alemã, 1 americana, 1 brasileiro, 3 chinesas, 2 coreanas, 1 dinamarquesa, 1 indiana, 1 nigeriano, 1 venezuelana e 1 catariiano (do Qatar) e 8 línguas maternas distintas (alemão, árabe, inglês, coreano, mandarim, português, espanhol, dinamarquês), adultos, faixa etária entre 19 e 35 anos, aprendizagem em imersão.</p>
<p><u>Perfil da professora:</u> professora francesa, faixa etária entre os 30 anos, licenciatura em Letras, mestrado e doutorado na área do FLE. 15 anos de experiência no ensino do FLE, 10 anos de experiência no CUEF com turmas heterogêneas, diferentes contextos: FLE, FOS (Francês Objetivos Específicos) e FOU (Francês Objetivos Universitários), dos níveis A1 a C2.</p>
<p><u>Como a professora trabalhou a pronúncia?</u></p> <p>- Abordagem eclética, voltada ao ensino e não à correção dos alunos. Sensibilização à articulação, prática dos alunos em laboratório, humor. Atividades/exercícios realizados: ditado feito pelos alunos, suporte visual (desenhos e mímicas), atividades no laboratório: ditado, gravação dos alunos, interação entre professora e alunos.</p>

No Cuef, o que nos chamou mais atenção nas observações (posteriormente confirmado nos livros) foi o fato de a dimensão afetiva e emocional interferir no momento da fala e, nesse caso, no trabalho com a pronúncia. O humor (bom ou mau) do professor pode influenciar, bem como a escolha do tema abordado. Desse modo, para um trabalho com a pronúncia, será necessário considerar essa dimensão, criando um ambiente agradável em sala de aula, evitar temas polêmicos, privilegiar atividades lúdicas, primar por proteger a face dos alunos, considerando seu lado emocional, cultural,

comportamental, inclusive respeitando-os caso estes não queiram falar.

Ainda, pelo pouco observado, pudemos perceber uma diversidade com relação a explicações e atividades. Embora os alunos estejam em imersão, o que reforça a importância do uso da L2 dentro e fora da sala de aula, o enfoque da docente não foi na correção da pronúncia.

Conforme havíamos informado no início deste trabalho, as observações no Cuf foram uma espécie de “abertura” a nosso tema. Naquele momento, não havíamos nossas hipóteses, nem pudemos aprofundar algumas questões.

Passemos, agora, a um resumo do que foi observado no Celin.

QUADRO 6 – RESUMO OBSERVAÇÕES CELIN

Celin
<p><u>Onde:</u> Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR, situado na cidade de Curitiba, Brasil.</p>
<p><u>Período:</u> agosto a novembro de 2015 (um semestre inteiro), 60 horas observadas, 30 aulas.</p>
<p><u>Perfil do curso:</u> curso extensivo, um semestre, 30 encontros de 1h40 cada, duas vezes por semana (2ª e 4ª-feira, das 10h30 às 12h10), LD <i>Alter Ego+1</i>, unidades 3 e 4.</p>
<p><u>Perfil da turma:</u> nível A1 (Francês 2), turma homogênea (brasileiros, língua materna português), 8 alunos, adultos, faixa etária entre 18 e 42 anos, aprendizagem em não imersão.</p>
<p><u>Perfil da professora:</u> professora brasileira, faixa etária entre os 30 anos, formada em Letras Português e Francês Língua Estrangeira pela UFPR, 1 ano cursado em Lyon (Didática do Francês Língua Estrangeira e Segunda – FLES) e 1 ano cursado em Grenoble (FLE profissional). 8 anos de experiência no Celin, com grupos homogêneos, alunos dos níveis A1 a A2.</p>
<p><u>Como a professora trabalhou a pronúncia?</u> - A professora explicou a relação som x grafia de determinadas palavras e fonemas; realizou praticamente todos os exercícios do LD propostos nas unidades 3 e 4, que são exercícios de discriminação oral e repetição. Embora estivesse com um nível A1, observamos que uma das abordagens foi a correção da pronúncia dos alunos, principalmente em jogos pergunta-resposta, leitura em voz alta de pequenos textos e enunciados (o que foi confirmado posteriormente em entrevista com a professora).</p>

No Celin, observamos que foram realizados exercícios de discriminação oral do LD, porém há uma lacuna com relação a explicações e exercícios de como produzir determinados fonemas. Os exercícios do LD não são integrados aos outros conteúdos linguísticos, nem são atividades muito contextualizadas. Verificamos, também, uma certa ambiguidade com relação ao termo “correção fonética” que faz, talvez, com que o professor acredite que corrigir é ensinar.

Tendo como base o que foi observado nos dois contextos (Cuef e Celin) e fundamentando-se em especialistas, planejamos as atividades de pronúncia para duas turmas de Francês 1.

Estudos de LIMA JÚNIOR (2008) afirmam que, no caso da pronúncia, há resultados positivos e duradouros na instrução explícita. Desse modo, levamos esse elemento em consideração, ainda mais pois em uma das turmas as aulas ocorriam apenas uma vez por semana.

Nosso objetivo foi conceber uma aula de pronúncia e ensino dos aspectos fonéticos-fonológicos contextualizada e integrada ao desenvolvimento das outras habilidades linguísticas. Realizamos, adaptando ao nosso contexto, as etapas para ensino da pronúncia. Evitamos realizar exercícios isolados de fonética, descontextualizados, privilegiando atividades que reunissem as outras habilidades e que tivessem um significado aos alunos. Procuramos, também, integrar essas atividades ao conteúdo trabalhado durante o semestre, numa perspectiva acional, na solução de tarefas. A tarefa por nós proposta foi a elaboração de um poema sobre a cidade de Curitiba e a leitura ou declamação deste para o grupo.

Nosso intuito foi despertar o interesse dos alunos para a sonoridade da língua francesa, tentando tornar o ensino da fonética atrativo e desmistificando seu caráter maçante. Procuramos criar um ambiente agradável em sala de aula, protegendo a face dos alunos, mas também incentivando-os a ultrapassarem seus limites, pois falar uma LE é, de certo modo, arriscar-se, sair da zona de conforto. Para tanto, privilegiamos uma abordagem lúdica.

Para facilitar a aprendizagem, nosso intuito foi não usar termos técnicos com os alunos (como fonética, fonologia, prosódia, fonemas, entre outros). Fizemos uso do API apenas para exemplificar aos alunos os fonemas que não existem em PB e, mostrávamo-lhes como se articula determinados fonemas, utilizando, gestos faciais.

7 PRÁTICA CELIN

Esta última parte tem como finalidade relatar algumas atividades de pronúncia que realizamos em duas turmas do Francês 1, no Celin, onde aplicamos os conhecimentos adquiridos através das observações e das leituras.

7.1 CONTEXTO

7.1.1 Celin

As aulas foram realizadas no Celin, no primeiro semestre de 2016 (março-julho), com dois grupos de Francês 1 (debutantes zero). A escolha desse nível se deu por dois motivos principais: o primeiro pelo fato sermos recém-formada em Letras Francês, o que fez com que optássemos por dar aula em um nível inicial (o qual, inclusive, já havíamos lecionado no 1º semestre de 2014). A segunda razão se deve ao fato de os livros prescreverem o ensino da fonética e prosódia de uma LE logo nos níveis iniciais, para evitar casos de fossilização dos erros.

7.1.2 Turmas

Ministramos aulas em duas turmas de Francês 1. Um grupo com aulas duas vezes por semana de 1h40min (segunda e quarta-feira, no horário das 12h20 às 14 horas) e outro com aula uma vez por semana (na sexta-feira, das 8h30 às 12h10, com um intervalo de 20 minutos). Nas turmas com aulas duas vezes por semana, houve 30 encontros; na turma com aulas uma vez por semana, 15 encontros. Ambas com total de 60 horas-aula.

No grupo de segunda e quarta-feira, havia 17 alunos matriculados e, na metade do curso, uma aluna mudou de turma (por motivo de horário). Todos eram brasileiros, falantes de PB.

Conforme questionário preenchido pelos alunos (o modelo entregue aos alunos está no Apêndice), a faixa etária era entre 19 e 45 anos. Nesta turma,

encontramos as seguintes formações universitárias/profissões: uma psicóloga estudante de doutorado; um psicólogo estudante de especialização; um estudante de Psicologia; três estudantes de Direito; uma advogada; uma funcionária pública e estudante do curso de Letras Francês; um funcionário público, formado em Administração de Empresas; uma estudante de mestrado, formada em Relações Internacionais; uma estudante de Letras Português e Espanhol, professora e tradutora de espanhol; uma estudante de Publicidade e Propaganda; um estudante de Medicina; uma supervisora de vendas, formada em Gestão Comercial; um estudante de Administração e uma designer gráfica/letrista.

Com exceção de dois alunos, todos os outros nunca haviam estudado francês antes.

Na turma de sexta-feira, havia 18 alunos matriculados, sendo que 2 desistiram. Todos eram brasileiros, falantes de PB.

Conforme questionário preenchido por eles, a faixa etária era entre 17 e 35 anos. Nesta turma, encontramos as seguintes formações universitárias/profissões: duas estudantes de Engenharia Química; dois estudantes de História; três estudantes de Engenharia Elétrica; quatro estudantes de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia; uma Designer e professora de Inglês; uma professora de Língua Inglesa; uma estudante de Publicidade e Propaganda; uma administradora; uma bancária, formada em Economia.

Com exceção de três alunos, os demais eram todos debutantes zero em francês.

7.1.2 Professora

Nossa formação é em Letras Português e Francês, pela UFPR. Iniciamos este Mestrado duplo-diploma pela UFPR e Universidade Grenoble Alpes em 2014. Encontramo-nos na faixa etária dos 30 anos. Nossa experiência no ensino do FLE é de cerca de 2 anos e meio, sendo um semestre no Celin. Fizemos um intercâmbio cultural na cidade de Paris no ano de 2007-2008 e cursamos um ano do mestrado na cidade de Grenoble em 2014-2015.

7.2 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DE PRONÚNCIA REALIZADAS

Aula 1⁶⁷

Objetivos: acento tônico das palavras em francês (nomes próprios); relação som x grafia de palavras transparentes.

Iniciei a 1ª aula de FLE com o grupo debutante zero me apresentando e pedindo aos alunos que fizessem o mesmo. Ressaltei-lhes que faríamos isso em francês. A atividade consistia no seguinte: disse o meu nome em português (Camila, sendo a sílaba tônica no “mi”) e, em seguida, pronunciei-o em francês, transferindo a sílaba tônica para o “la”. Os alunos deveriam repetir meu nome e, depois, dizer o seu próprio nome seguindo essa mesma lógica: fazendo com que a tônica fosse a última sílaba de seus respectivos nomes. O terceiro aluno deveria dizer o meu nome, o do colega (que já havia se apresentado) e depois o seu. E, assim, sucessivamente até que todos tivessem se apresentado.

O objetivo dessa atividade, além da apresentação pessoal, era fazê-los perceber que a tônica do francês é sempre a última sílaba da palavra (mais adiante, em outras aulas, explicarei-lhes de que se trata da última sílaba sonora e não, necessariamente, da última sílaba escrita).

Com essa apresentação, por meio da prática, os alunos puderam perceber um primeiro aspecto que caracteriza o ritmo da língua francesa.

Após o término de uma atividade em que os alunos faziam perguntas para se conhecer (em português, visto ser o primeiro dia de aula), entreguei-lhes algumas imagens de palavras francesas (Anexo 3) que são conhecidas e utilizadas em PB. Palavras transparentes, como, por exemplo: *champignon*, *chauffeur*, *menu*, *bracelet*, *boutique*, *Renault*, *croissant*, *Réveillon*, *petit-gâteau*, *lingeries*, *fondue*, *limousine*, *buffet*, *bouquet de roses*, *déjà vu*, *maquillages*, *toilettes*, etc.

Cada aluno recebeu uma ou mais imagens e deveria dizer ao grupo qual era a imagem que tinha. Por se tratarem de palavras utilizadas em PB, os

⁶⁷ As atividades realizadas nas aulas 1 e 2 não foram criação nossa, mas consistem de atividades conhecidas dos demais professores de FLE do Celin. Por acreditarmos que sejam apropriadas e interessantes, reproduzimo-las com os nossos alunos. Julgamos pertinente relatá-las aqui, pois ilustram o primeiro contato dos alunos com a sonoridade da língua francesa.

alunos já sabiam como pronunciá-las. Desse modo, a partir do que os alunos diziam, fui escrevendo no quadro e mostrando-lhes como se constituía a pronúncia em francês: as letras finais que não se pronunciam: “t” (*Renault*, *bracelet*), “s”, “*lingeries*”, as letras “oi” juntas tem o som de /wa/ (*toilettes*), as letras “eau” ou “au” como em “*petit-gâteau*”, “*chauffeur*”, som de /o/; “ou” como em “*bouquet*” e “*limousine*” som de /u/, e, assim, sucessivamente.

No caso das palavras “*fondue*”, “*menu*”, “*déjà vu*”, “*buffet*”, perguntei-lhes se a pronúncia da letra “u” era “u” ou “i”. Ouvi o que diziam os alunos, alguns achavam que era “u”, outros que era “i”. Em seguida, expliquei-lhes de que se tratava do “biquinho” francês e que não era nem um som nem outro, mas um som “intermediário” entre essas duas letras (“u” e “i”), que não existe no PB. Com auxílio de mímicas faciais, mostrei-lhes como articular esse som. A explicação foi que, para pronunciar esse som, projetamos os lábios como se fôssemos falar a letra “u”, mas falamos o “i”.

Nesse momento, ao apresentar esse som, fizemos mímica, tentando exagerar um pouco. Alguns alunos tentavam imitar, outros não, mas não foi nosso objetivo pedir que repetissem individualmente. Esse foi um momento de descoberta.

O objetivo dessa atividade foi fazer os alunos perceberem a relação fala e grafia, partimos da fala (oralidade) dos alunos para a escrita, bem como do conhecimento prévio deles (palavras usadas em PB mais o “biquinho francês”) para apresentar-lhes um som que não existe em português.

Após essa explicação, entreguei-lhes um texto. Esse texto (elaborado e adaptado pelos professores de FLE do Celin) continha muitas dessas palavras utilizadas na atividade anterior, bem como outras palavras transparentes.

Les cadeaux

La semaine prochaine sera l'anniversaire de Marie, la copine de Pierre, mais il n'a pas encore acheté son cadeau.

Il se réveille très tôt et prend son petit-déjeuner dans un bistrot, où il boit du café et mange un croissant. Puis, il sort à la recherche d'une boutique intéressante.

Pierre entre dans une boutique très chic et voit une écharpe en tricot, un cache-col en crochet et un tailleur sur un mannequin. Il regarde les lingeeries, en particulier un soutien-gorge rose, mais il achète un nécessaire pour garder des produits de maquillage.

Il est déjà midi. Pierre va à un restaurant pour déjeuner. Il demande le menu. En entrée, il demande du pâté, des escargots, une omelette aux champignons et du filet mignon. En dessert, il prend un petit-gâteau.

Ensuite, il achète un bouquet de roses rouges. Sur le parcours, il trouve un bracelet et une broche dans une boutique de bijoux. Il pense : « Marie sera très belle avec ces bijoux ! ».

Il passe aussi devant un camelot et puis il passe devant une librairie où il achète un livre.

Il pense louer une limousine pour l'emmenner au théâtre, voir une pièce qui raconte l'histoire d'un cabaret très célèbre, mais les chauffeurs sont en grève, alors ils devront y aller avec sa Renault. Il téléphone à Marie pour lui donner rendez-vous.

Enfin, il achète une carte où il écrit : « Marie, mon amour, je t'aime ». Ce soir, après le théâtre, ils dîneront dans un restaurant près de la Tour Eiffel et il lui offrira du champagne !

Source : Texte écrit/adapté par des enseignants de Français du Celin.

Em um primeiro momento, os alunos deveriam fazer a leitura silenciosa. Em seguida, deveriam sublinhar com uma caneta colorida as palavras que compreendiam. O objetivo era mostrar-lhes a transparência com relação à forma escrita do francês. Após essa atividade, perguntei-lhes se havia voluntários para ler o texto em voz alta (cada um lia uma frase). Nosso objetivo com a leitura em voz alta era fazê-los experimentar um primeiro contato com a oralidade do francês. Visto serem palavras conhecidas e utilizadas em português (muitas delas já sabiam pronunciar), o intuito era fazê-los arriscarem-se a pronunciar em francês. Nenhum aluno foi obrigado a ler. Em nenhum momento corrigimos-os. Aqueles que sentiam confiança, leram.

No final da aula, entregamos-lhes um “Guia da pronúncia do francês” no qual havíamos sistematizado algumas regularidades com relação ao som e à escrita do francês. Falei-lhes para guardar ou colar no caderno que iríamos trabalhando aos poucos ao longo do semestre.

<u>La prononciation du français – Quelques orientations</u>		
	L'écrit	La prononciation
pâté, atelier, Saint-Tropez, crochet	-é, -er, -ez, -et	ê
fête, omelette, maître, mayonnaise, Noël, beige	-ê, -ett, -aî, -ai, è, -ei	é
mousse, cache-col, petit	-e	(mudo – ñ pronuncia)
Renault, menu	-e	/ə/
Gérard Depardieu, deux	-eu	ô (lábios) + ê (língua) = /ø/
chauffeur, professeur, Sacré-Cœur	-eur	ó (lábios) + é (língua) = /œ/
Renault, petit-gâteau, cadeaux	-au, -eau, -eaux	-ô
boutique, abat-jour, souvenir, limousine	-ou	-ú
fondue, menu, buffet, déjà vu	-u	u (lábios) + i (língua) = /y/
champignon, croissant, présence,	-am, -an, -en, -em	nasal fechada /ã/
lingerie, important, Alain, un	-in, -im, -ain, -un	nasal aberta / ẽ /
maquillage, Versailles, Réveillon	Vogal + ill+ vogal	ill = i
champagne, champignon, filet mignon	-gn	nh
escargot, François, grand-prix, beaucoup	-t, -s, -d, -x, -p	De forma geral, essas consoantes finais não são pronunciadas.
Source : Texte écrit/adapté par des enseignants de Français du Celin.		

Posteriormente, em conversa informal com os alunos, alguns demonstraram interesse nesse resumo e, inclusive, uma certa segurança em ter um guia da pronúncia com as regularidades vistas em aula; para outros, no entanto, esse resumo mostrava o quão difícil era a pronúncia da língua francesa.

Aula 2 – Alfabeto e nomes franceses do LD + música “Tout le monde” (Zazie)

Objetivos: trabalhar o alfabeto com os alunos; fazer com que percebam quais são as letras que não se pronunciam em francês; marca do feminino (letra “e”, que também não se pronuncia), fazê-los perceberem a diversidade dos nomes franceses; trabalhar com música, que se caracteriza por ser um documento autêntico, sonoro e lúdico, cujo tema apresenta multiculturalidade que existe na França contemporânea.

Nessa segunda aula, iniciei fazendo uma revisão do que foi trabalhado

na aula anterior. Realizei a leitura do texto trabalhado na última aula em voz alta e os alunos deveriam repetir em grupo.

Apresentei-lhes o alfabeto. Escrevi as letras no quadro, e pedi-lhes que fizessem o mesmo no caderno. Eles iriam ouvir o alfabeto (de um outro LD) e deveriam sublinhar as letras que se pronunciavam diferente do português. Após uma primeira escuta, verificamos a pronúncia das letras.

		A	B	C	D	<u>E</u>	F				
G	<u>H</u>	I	<u>J</u>	K	<u>L</u>	<u>M</u>	<u>N</u>	O	P	<u>Q</u>	R
		S	T	<u>U</u>	V	<u>W</u>	<u>X</u>	<u>Y</u>	<u>Z</u>		

Em seguida, prossegui a aula utilizando o LD Alter Ego+. Na página 16 do livro, há a apresentação do alfabeto, no qual cada letra é associada a um nome em francês.

Com o livro fechado, os alunos ouviram o alfabeto do LD e deveriam anotar no caderno as letras e os nomes. Em seguida, ouviam uma segunda vez e depois comparavam com os colegas para verificar quais nomes eles tinham anotado.

Após essa atividade, os alunos podiam consultar o livro e ver quantas palavras haviam escrito corretamente. Nosso objetivo, relacionado à fonografia, era fazê-los perceber como se pronuncia as letras em francês e as letras finais que não se pronunciam, como nos nomes *Gérard*, *Renaud*, *Thibaut*. Perguntei-lhes com qual letra terminam os nomes femininos, alguns responderam com “e”. Perguntei-lhes, então, se essa letra era pronunciada e alguns perceberam que não. O “e” final marca muitas vezes o feminino em francês, como nos nomes de mulheres: *Annie*, *Julie*, *Ophélie*, *Noémie*, outras palavras femininas também, no entanto não é pronunciado.

Após outros exercícios do LD e para finalizar a aula desse dia, passamos a música “*Tout le monde est beau*”, da cantora francesa Zazie

Tout le monde – Zazie

Michel, Marie
 Djamel, Johnny
 Victor, Igor
 Mounia, Nastassia
 Miguel, Farid
 Marcel, David
 Keïko, Solal
 Antonio, Pascual

Tout le monde il est beau (2x)

François, Franco
 Francesca, Pablo
 Thaïs, Elvis
 Shantala, Nebilah
 Salman, Loan
 Peter, Günter
 Martine, Kevin
 Tatiana, Zorba

Tout le monde il est beau (2x)

Quitte à faire de la peine à Jean-
 Marie

Prénom Zazie
 Du même pays
 Que Sigmund, que Sally
 Qu'Alex, et Ali

Tout le monde il est beau
 Tout le monde il est beau
 Tout le monde il est grand
 Assez grand pour tout l'monde

A orientação era a anotar todas as palavras que iriam ouvir na música. Logo, os alunos perceberam que se tratavam de nomes próprios. Após uma primeira escuta, os alunos deveriam comparar com os colegas. Ouviram uma segunda vez, comparavam novamente com o colega e, no final, entreguei-lhes a letra da música. Os alunos puderam verificar os nomes que tinham anotado, se haviam acertado, se haviam escrito corretamente. Ao final, a música foi passada uma terceira vez.

O objetivo com essa música era, em primeiro lugar, utilizar um material autêntico, fazer os alunos perceberem que já conseguem reconhecer algumas palavras em francês. A questão cultural e política da França contemporânea (referência ao político Jean Marie le Pen) bem como a relação com os estrangeiros e imigrantes.

3. Aula 5 – artigos definidos, poema “*Liberté*” (Paul Éluard)

Como tarefa de casa para essa aula, os alunos deveriam completar o poema abaixo com os artigos definidos. Por e-mail, foi enviado aos alunos um vídeo do *Printemps des poètes*⁶⁸ no qual há a declamação desse poema. Os alunos deveriam ouvir o poema, completar as lacunas e, na aula, seguinte ler em voz alta. A resposta está entre parênteses.

Complétez le poème avec les articles définis (le, la, les, l').

Liberté – Paul Éluard

Sur mes cahiers d'écolier
Sur mon pupitre et (les) arbres
Sur (le) sable sur (la) neige
J'écris ton nom

Sur toutes (les) pages lues
Sur toutes (les) pages blanches
Pierre sang papier ou cendre
J'écris ton nom

Sur (les) images dorées
Sur (les) armes des guerriers
Sur (la) couronne des rois
J'écris ton nom

Sur (la) jungle et (le) désert
Sur (les) nids sur (les) genêts
Sur (l') écho de mon enfance
J'écris ton nom
(...)

Sur (les) champs sur l'horizon
Sur (les) ailes des oiseaux
Et sur (le) moulin des ombres
J'écris ton nom
(...)

Vocabulaire d'appui

écolier : élève, étudiant

genêt : petit cheval d'Espagne

nids : où les oiseaux mettent les oeufs

pupitre : table à écrire, à étudier ; bureau

Liberté est un poème que l'auteur français Paul Éluard a écrit en 1942 comme une ode à la liberté, face à l'occupation de la France par l'Allemagne nazie durant la Seconde Guerre Mondiale. Il s'agit en fait d'une longue énumération de tous les lieux, réels ou imaginaires, sur lesquels le narrateur écrit le mot « liberté », qui donne son titre au poème.

⁶⁸ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=lvty9O2Vvow>>. Acesso em: 20 set. 2016.

4. Aula 7 – música « *Le tu et le vous* » (Edith Camargo).

Objetivos: utilizar um documento autêntico; utilizar um documento sonoro, exemplificar o uso de “vous” et “tu” em francês (nessa música, há um casal que está se separando e um dos envolvidos percebe esse rompimento pelo uso da segunda pessoa do plural, “vous”); mostrar o trabalho de uma cantora suíça radicada em Curitiba; fazê-los perceberem quais são os sons trabalhados nesta música, a saber o /i/, /u/ e /y/.

Essa atividade foi realizada para encerrar uma aula (páginas 26 e 27 do LD) na qual o uso do “vous” e do “tu” em francês era retomado.

Foi passada a letra da música, com lacunas para os alunos preencherem. Abaixo, sublinhadas as palavras que os alunos deveriam anotar.

Le tu et le vous

Edith Camargo CD - *Couleurs du temps*

C'est la <u>distance</u> qui <u>tue</u>	(tue = /y/)
Tout à ce qu'on dit	(dit = /i/)
La <u>distance</u> du tu	(tu = /y/)
Au vous aura suffit	(suffit = /y/ , /i/)
Pour effacer le <u>nous</u>	(nous /u/)
Qui nous tenait unis	(unis = /y/, /i/)
Tu m'as dit <u>vous</u>	(vous /u/)
Ai-j'entendu	(entendu /y/)
<u>Vous</u> comme on dit aux inconnus	(inconnus /y/)
Tu m'as dit <u>vous</u>	(vous /u/)
Je me suis tue	(tue /y/)
Et tout d'un coup	(coup /u/)
J'n'existais plus	(plus /y/)
(2x)	
Mais moi c'est toi	
Quel est ce <u>vous</u>	(vous /u/)
Que tu mets là	
Juste entre <u>nous</u> (2x)	(nous /u/)
Ton <u>vous</u> c'était comme de la boue	(boue /u/)
Où tu m'as traînée à genoux	(genoux /u/)
Ton <u>vous</u> c'était comme des cailloux	(cailloux /u/)
Que tu as jetés sur mes joues	(joues /u/)
Je n'serais plus	(plus /y/)
Tu l'avoues avoues	(avoues /u/)
Ton <u>toi</u> ton <u>tu</u> ton <u>tout</u>	(tu /y/, tout /u/)
Je n'serai plus	(plus /y/)
Après tout	(tout /u/)
Qu'on moi qu'on tue	(tue /y/)
D'un seul vous	(vous /u/)
Mais moi je te dis <u>tu</u>	(tu /y/)
Oui malgré tout	(tout /u/)
Ce que tu nies	(nies /i/)

Car quand je dis <u>tu</u>	(tu /y/)
Voyez-vous	(vous /u/)
C'est pour la vie	(vie /i/)

Antes de ouvirem a música, os alunos leram a letra e deveriam sublinhar as palavras que compreendiam.

A música foi passada uma primeira vez. Os alunos deveriam preencher as lacunas. Em seguida, verificavam com os colegas as palavras que haviam anotado.

Segunda escuta, mesmo procedimento.

Realizamos a correção. Perguntei-lhes o que haviam anotado e fui escrevendo no quadro. Trabalhamos o vocabulário da canção, o título.

Ao final, perguntei-lhes qual era o tema da canção? Qual era o ritmo: alegre ou triste?

A partir dessa discussão, analisando letra, ritmo, título e a utilização do “*tu*” e do “*vous*”, os alunos conseguiram entender o enredo da canção.

Após essa interpretação, partimos à análise mais detalhada da sonoridade da música. Perguntei-lhes se haviam percebido com quais sons havia as rimas. Pedi-lhes que observassem a última palavra de cada verso e que me dissessem como era pronúncia de cada palavra. Eu repeti as palavras, escrevi-as no quadro e, ao lado delas, colocava a transcrição apenas do fonema trabalhado (em azul):

Perguntei-lhes se lembravam como pronunciava o som /y/. Mostrei-lhes como articulava. Desse modo, fizemos um trabalho de discriminação e articulação desses três fonemas, de forma contextualizada.

5. **Aula 11** – exercício do livro (ligação entre os números) e jogo “Quem é?” (“*Qui est-ce?*”)

Objetivos: perceber e praticar a ligação em francês.

Na aula 11, cujo um dos objetivos era fazer uma revisão dos números em francês, realizamos os seguintes exercícios e atividades. Na página 29 do LD, há um exercício de fonética. Nesse exercício os alunos ouvem as seguintes idades: a) *un an, deux ans, quatre ans, cinq ans, sept ans, neuf ans*.

Peço para ouvirem o áudio uma primeira vez e perceberem o som que

ouvem. Em seguida, eles devem repetir após o áudio (*un an* /*ẽnã*/, *deux ans* /*døzã*/, *quatre ans* /*katrã*/, *cinq ans* /*sẽkã*/, *sept ans* /*setã*/, *neuf ans* /*nøvã*/).

Após essas escutas, escrevo no quadro mais algumas idades e vou mostrando-lhes a ligação.

Il a un an
Elle a deux ans
Marie a trois ans
J'ai vingt ans
- Vingt et un an
- Vingt-trois ans
- Vingt-quatre ans
- vingt huit ans
- Trente ans
- Trente-cinq ans
- Trente-six ans
- Quarante sept ans
- cinquante huit ans
- Soixante neuf ans / dix-neuf ans

Durante essa análise, pedi-lhes para prestarem bem atenção pois usaríamos a ligação em uma próxima atividade.

Após essa etapa de descoberta, de discriminação e repetição, foi feito um jogo. O jogo, intitulado “Quem é?” (*Qui est-ce ?*), consiste em algumas cartas (elaboradas por esta pesquisadora) nas quais há informações sobre algumas celebridades conhecidas mundialmente: nome, idade, data de nascimento, data de falecimento, nacionalidade, profissão. Abaixo exemplos dessas cartas.

François Hollande 62 ans né le 12 août 1954 Français Président de la France	Zinédine Zidane 44 ans né le 23 juin 1972 Français Ex-footballeur/entraîneur	Lionel Messi 29 ans Né le 24 juin 1987 Joueur de foot Argentin
Shakira 39 ans née le 2 février 1977 chanteuse colombienne	Nelson Mandela 95 ans (mort) né le 18 juillet 1918 mort le 5 décembre 2013 Ex-président de l'Afrique du Sud Africain	Gisele Bündchen 36 ans née le 20 juillet 1980 mannequin brésilienne

Os alunos são divididos em dois grupos. Para a formação dos grupos, os alunos são sorteados. Um aluno do grupo vem na frente da sala, ao lado da professora e escolhe uma ficha. Ele lê e deve dizer as informações da ficha, sem dizer o nome da celebridade. Por exemplo: *Il a 62 ans, il est né le 12 août 1954, il est français, il est le président de la France.* (Ele tem 62 anos, ele nasceu em 12 de agosto de 1954, ele é francês, ele é o presidente da França).

O objetivo é descobrir qual é a celebridade antes do grupo adversário. Os dois grupos podem tentar adivinhar. Aquele que descobrir ganha um ponto.

A finalidade deste jogo é: revisar as nacionalidades e as profissões, (masculino e feminino), pronunciar bem a terceira pessoa do singular: “il” e “elle”, para que os colegas entendam se trata-se de um homem ou de uma mulher); revisar os meses do ano, os números e praticar a produção oral bem como a compreensão oral.

Nessa atividade, para dizer a idade das celebridades, os alunos deveriam prestar atenção nas ligações entre os números e os anos, aspecto que havíamos trabalhado anteriormente com o exercício de fonética proposto no LD.

Nosso intuito com o jogo foi dar um significado à importância da ligação para o ritmo da língua francesa. A forma sonora da língua francesa não é apenas conseguir produzir um som isolado, mas produzir este som dentro da cadeia da fala, o que ocorre com as ligações.

6. Aula 23 projeto final. Leitura e escuta de um *slam*. Sublinhar as rimas.

Objetivos: escrever um poema sobre Curitiba.

Um dos objetivos da unidade 2 do LD é falar sobre sua cidade (além de saber se localizar, se informar sobre uma hospedagem, indicar um itinerário, indicar o destino e escrever uma carta postal).

Partindo da perspectiva acional para o ensino de línguas, ou seja, a aprendizagem por tarefa, foram propostas várias atividades e exercícios durante essa segunda parte do curso (após a primeira prova, aula 16, até o final do semestre, aula 30) e um projeto final que consistia na criação de um poema ou *slam* sobre a cidade de Curitiba e em sua leitura/declamação para o

grupo.

Esse projeto final foi realizado em várias etapas. Ao longo da unidade 2, o LD apresenta algumas cidades francesas, como Pontoise (situada na região metropolitana de Paris (páginas 44 a 47), Annecy (localizada no sudeste da França (páginas 48 a 51), e, ao final da unidade, uma página dupla apresentando a cidade de Paris (páginas 56-57).

Nessa mesma perspectiva, ao mesmo tempo em que os alunos eram apresentados a essas cidades da França pelo LD, desenvolvíamos um trabalho em paralelo, refletindo sobre as diferenças e semelhanças entre as cidades no Brasil e na França, mais especificamente sobre os pontos turísticos, os pontos positivos e negativos da cidade de Curitiba.

Os alunos foram estimulados a falarem de Curitiba (cidade na qual estudam francês), mas também da cidade onde nasceram ou de onde moram (muitos alunos moram na Região Metropolitana de Curitiba, como Colombo, Araucária, São José dos Pinhais, Bocaiúva do Sul, etc.).

Após algumas discussões, em uma aula os alunos deveriam dizer se gostavam ou não de Curitiba e o porquê; em uma outra aula, qual era o seu lugar preferido nesta cidade e porquê; em uma terceira aula, os alunos foram incitados a refletir, discutindo com os colegas quais eram os pontos positivos e negativos de Curitiba (com relação a transporte, clima, lazer, estudo, trabalho). Na aula 22, entregamos-lhes um texto em francês sobre a Curitiba; na aula 24, os alunos viram um vídeo (em francês) também sobre essa cidade.

Assim, entregamos-lhes, como tarefa de casa, o seguinte texto. Os alunos deveriam ler e responder às questões. Em um primeiro momento, os alunos não sabiam de qual gênero tratava-se. Deveriam ler em casa e fazer o que era solicitado.

Mostrei-lhes minha folha toda colorida e falei-lhes que o texto deles deveria ficar do mesmo jeito.

Comme j'suis quelqu'un d'pas compliqué
J'écris des textes sur c'que j'vois
Alors assis dans un café
J'regarde la vie autour de moi
Derrière la vitre il fait bien jour
Et y'a du vent dans les arbres
J'regarde le speed auprès des tours
Et mes toasts au sirop d'érable
J'me suis levé bien avant 7h

C'est un exploit temporaire
 Habituellement ça m'ferait trop peur
 Mais j'suis en décalage horaire
 J'apprécie mon nouveau réel
 J'ai fait voyager mon moral
 Je sens qu'la journée sera belle
 Me revoici à Montréal
 On m'a dit qu'ici l'hiver est dur
 Alors j'suis venu au printemps
 Six mois dans l'froid c'est la torture
 Si j'peux éviter, j'aime autant
 Mais ce matin l'ciel est tout bleu
 Et j'sens qu'mon cœur est tout blanc
 J'vais connaître la ville un peu mieux
 Je veux voir Montréal en grand
 J'ai plutôt un bon a priori
 Parce que les gens sont accueillants
 Y'a plus de sourires qu'à Paris
 Et puis surtout y'a leur accent
 Mis à part quelques mots désuets
 Ils parlent le même langage que nous
 Mais pour l'accent j'sais leur secret
 Ils ont trop d'souplesse dans les joues

Niveau architecture, Montréal c'est un peu n'importe quoi
 Y'a du vieux, du neuf, des clochets, des gratte-ciel qui s'côtoient
 Mais j'aime cette incohérence et l'influence de tous ces styles
 J'me sens bien dans ces différences, j'suis un enfant de toutes les villes
 Y'a plein d'buildings sévères, y'a des grosses voitures qui klaxonnent
 Et des taxis un peu partout, c'est l'influence anglo-saxonne
 Y'a des vitraux dans les églises et des pavés dans les ruelles
 Quelques traces indélébiles de l'influence européenne
 Y'a des grands centres commerciaux, et des rues droites qui forment des blocs
 Pas de doute la dessus, Montréal est la p'tite sœur de New York
 Y'a des p'tits restos en terrasse, un quartier latin et des crêperies
 Pas de doute la dedans, Montréal est la cousine de Paris
 Dans les lumières d'après-midi, j'ai chillé sur Sainte Catherine
 Et là j'ai magasiné, pas question d'faire du shopping
 Moi j'aime bien la rue Saint-Denis, c'est ptet pas juste un hasard
 Et sur l'plateau des bobos j'ai pris l'soleil à la place des arts
 J'ai bien aimé l'vieux port et ses fantômes industriels
 Et bizarrement le quartier des musées j'le visiterai la fois prochaine
 Je prétends pas connaître la ville, j'suis qu'un touriste plein d'amitié
 Mais j'aime ce lieu, son air, et ses visages du monde entier
 J'me suis arrêté pour observer la nuit tomber sur Montréal
 Et l'dernier clin d'œil du soleil changer les couleurs du mot royal
 Les phares des voitures ont rempli les interminables avenues
 J'me suis senti serein, un peu chez moi, un peu perdu
 J'me suis réfugié dans un Starbucks afin d'finir de gratter
 Mon p'tit hommage sur cette ville où j'me suis senti adopté
 Sur ces habitants ouverts qui parlent un drôle de patois
 Et qui m'ont offert leur écoute, à 6000 bornes de chez moi
 Je reviendrai à Montréal car j'ai eu bin du fun
 Cette ville où les cheums ont des blondes et où les blondes ont des cheums
 J'ai pas encore vu grand-chose, j'veux découvrir et j'sais pourquoi

Je reviendrai à Montréal voir les cousins québécois

Lisez le texte et répondez :

1. De quelle ville traite ce texte ? Dans quel pays elle se situe ?
2. Quels sont les lieux de la ville cités dans le texte ? Coloriez-les avec un crayon bleu.
3. Comment est le climat de cette ville ? Coloriez ces passages du texte avec un crayon vert.
4. Quelle image l'auteur a de cette ville ? Positive ou négative ? Coloriez ces passages du texte avec un crayon rose.
5. Est-ce qu'il y a des rimes dans le texte ? Circulez-les avec un stylo d'une couleur différente.
6. Ce texte est en fait une « chanson ». Cherchez-la sur internet et écoutez-la. Après, dites, qui est le chanteur.
7. Quel est le style de la musique ?

Na aula seguinte, retomamos o texto e corrigimos as questões: esse texto trata sobre a cidade de Montréal, no Canadá, uma cidade onde fala-se inglês e francês. O cantor ou poeta é Fabien Marsaud, conhecido pelo nome artístico “Grand Corps Malade”. Ele tem uma imagem positiva dessa cidade. Há muitas rimas no texto e o estilo da música é *slam*, algo entre poesia e música, muito em voga nesse momento na França. Em inglês “*slam poetry*”, uma batida.

Assim, após todo esse trabalho falando sobre cidades (LD apresenta cidades francesas, haviam visto o vídeo e texto sobre Curitiba, haviam ouvido uma música/*slam* sobre Montréal), agora era o momento de eles escreverem algo. Assim, nesse contexto de música e poesia, expusemos aos alunos o projeto final do semestre: criar um poema sobre a cidade de Curitiba. Poderia ser uma homenagem à cidade, uma crítica, uma descrição dos lugares, do clima, etc. Os alunos poderiam escrever o poema individualmente, em dupla ou em trios. A orientação foi escrever entre 6 e 12 versos e que o poema tivesse rimas (justamente para fazê-los refletirem sobre a questão da musicalidade e a relação som x escrita).

Com exceção de um aluno, todos os demais alunos, de ambas as turmas, escreveram o poema e apresentaram ao grupo. Em uma das turmas, uma dupla de alunas fez um *slam* e declamou-o ao som de um instrumento musical (ukulele).

Os poemas dos alunos foram expostos em sala de aula, para que os colegas (e demais pessoas) pudessem visualizá-los. Como resultado desse projeto, anexo apresentamos os poemas dos alunos. Eles preencheram um termo de consentimento (apêndice) autorizando a publicação nesta dissertação, sem, no entanto, serem identificados.

7. Aula 28 – Ditado de um itinerário.

Como uma revisão para a prova, fizemos o ditado de um “itinerário”. No texto, é usado o “vous”. Um dos objetivos era observar como os alunos estavam escrevendo (palavras desconhecidas) e, principalmente, a conjugação dos verbos regulares. Após o ditado, os alunos podiam verificar com os colegas, fazer algumas correções. Realizamos a correção, escrevendo no quadro. Em seguida, os alunos deveriam mudar a pessoa do texto, de “vous” para “tu”. Foi feita a correção no quadro. Após fazerem a mudança, os alunos deveriam ler o itinerário em voz alta, todos juntos, uma vez o texto com “vous” e, uma segunda vez, o texto com “tu”. O objetivo era perceber o acento tônico no final quando é utilizado o “vous” (*vous marchez, vous tournez, vous continuez*), quando é usado “tu”, isto é, o “e” e “s” final não são *pronunciados* (*tu marches, tu tournes, tu continues*).

Une journée à Paris !

Jour 1 : Louvre / Musée d'Orsay, Tuileries, Concorde, Champs-Élysées, Tour Eiffel.
 Vous prenez le bus 95 et vous descendez à l'arrêt « Musée du Louvre ».
 Visite du Louvre. Si vous préférez les impressionnistes, vous traversez la Seine par le pont Royal et vous visitez juste en face le Musée d'Orsay ;
 Vous traversez le Jardin de Tuileries puis la Place de la Concorde (L'Assemblée Nationale est à votre gauche, l'Église de la Madeleine est à votre droite ;
 Vous montez l'avenue Champs-Élysées jusqu'à la Place Clémenceau. Vous pouvez visiter les expositions du Grand Palais. Vous continuez sur les Champs-Élysées jusqu'à l'Arc du Triomphe. Puis, vous prenez le métro ligne 6 (station Charles de Gaulle Étoile) et vous descendez à la Station Trocadéro. Là vous allez visiter la Tour Eiffel.
 Après la visite, pour finir cette journée, vous allez dîner dans une croisière sur la Seine.

Source : <http://www.chezbertrand.com/visiter-paris-en-3-jours.html>
 Texto adaptado. Acesso em: 20 set. 2016.

QUADRO 7 – RESUMO PRÁTICA CELIN

Celin
<p><u>Onde:</u> Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR, situado na cidade de Curitiba, Brasil.</p> <p><u>Período:</u> março a julho de 2016 (um semestre inteiro), 60 horas-aula ministradas em duas turmas.</p> <p><u>Perfil do curso:</u> curso extensivo, um semestre, aprendizagem em não-imersão, LD Alter Ego+ A1, unidades 0, 1 e 2.</p> <ul style="list-style-type: none"> - uma turma com 30 encontros de 1h40 cada, 2ª e 4ª-feiras, das 12h20 às 14h; - outra turma, 15 encontros de 3h20, às 6ª-feiras, das 8h30 às 12h10, intervalo de 20 minutos. <p><u>Perfil da turma:</u> nível A1, debutantes zero, “Francês 1”, turmas homogêneas (brasileiros), 16 e 18 alunos em cada turma, faixa etária entre 17 e 45 anos.</p> <p><u>Perfil da professora:</u> professora brasileira, faixa etária entre os 30 anos, formada em Letras Português e Francês Língua Estrangeira pela UFPR, finalizando mestrado em Didática do FLE (2016). 2 anos e meio de experiência no ensino do FLE, 6 meses de experiência no Celin, com nível debutante zero.</p> <p><u>Como nós trabalhamos a pronúncia?</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivo: sensibilizar os alunos à sonoridade da língua francesa; integrar a pronúncia aos outros conteúdos do curso (linguísticos e culturais) e à temática abordada no LD; didatizar a fonética, tornando-a mais interessante e realizar exercícios significativos. Visar à inteligibilidade e autonomia dos alunos. - Abordagem eclética: exercícios e atividades variados, suportes autênticos, sonoros e portadores de sentido; suporte escrito “guia da pronúncia”, utilização do API a fim de mostrar aos alunos fonemas que não existem em PB. Seguimos etapas: sensibilização, discriminação e prática; instrução explícita. - Exercícios e atividades realizados: escuta de música, poemas, <i>slam</i>, análise das rimas, análise dos fonemas (principalmente os que não existem em português), com exercícios de discriminação e articulação; escuta e leituras de diálogos do LD, leitura e criação de poemas, ditado, jogos, exercício de fonética do livro complementado a outras atividades, entre outros.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos propósitos com esta pesquisa-ação na área da pronúncia foi ampliar nossos conhecimentos acerca desse aspecto, de um modo que nos permitisse englobar tanto as questões teóricas quanto as práticas.

Obtivemos conhecimentos no que se referem aos aspectos segmentais, averiguando quais são os fonemas que não existem em PB, e que causam dificuldade aos aprendizes brasileiros. Contudo, apreendemos que os fonemas do francês existentes em nossa língua materna podem se comportar de maneira diferente e que devem, portanto, serem considerados também um objeto de ensino. Caso contrário, os alunos podem vir a reproduzir, de maneira repetida, certos desvios (como a pronúncia da consoante final), os quais, por não se constituírem como uma dificuldade de articulação, têm a vantagem de serem facilmente resolvidos. Com relação aos aspectos suprasegmentais, verificamos que se trata de uma área de difícil definição, porém igualmente fundamental para perceber e assimilar a musicalidade da língua francesa.

Nosso interesse foi realizar a transposição didática desse conteúdo, dito complexo, para a realidade de um curso de FLE. Isto é, fazer a ponte com o que deve ser ensinado aos alunos brasileiros e qual o melhor meio para fazê-lo. Pudemos constatar, de modo empírico (observando e agindo) e por meio de leituras quais são os entraves para o ensino desse elemento, que levaram à sua pouca presença em sala de aula. Eles são vários e de diversas ordens.

Primeiramente, o grande problema que se apresenta é a questão da complexidade das áreas da fonética e da fonologia, e a dificuldade em transpor os avanços teóricos para o aprendizado de línguas. Em seguida, podemos citar outros, como falta de tempo, desinteresse, falta de formação por parte dos professores, prioridade sobre o escrito em nossa tradição escolar. Podemos mencionar, ainda, certas crenças relacionadas a seu aprendizado (não é necessário ensinar, é supérfluo, depois do período crítico não adianta) e, também, a concepção de língua que variou ao longo do tempo: ênfase no código, que evolui para uma ênfase no sentido e hoje chega à ideia de língua como ação (Leffa, 2012). Entretanto, o que mais nos intrigou com relação à pronúncia é o fato de que existem problemáticas que vão além dos aspectos

linguísticos, elas perpassam questões culturais, afetivas e de identidade.

Além dos objetivos já referidos, nosso interesse, por meio da prática, foi averiguar como a pronúncia era ensinada. Respondendo à nossa pergunta norteadora “Como a pronúncia foi trabalhada em um curso de FLE”, os resultados das observações mostraram abordagens distintas das professoras, com enfoques diferentes.

No Cuf, uma turma heterogênea (8 línguas maternas distintas), nível B1, em imersão, a abordagem da professora foi no ensino da pronúncia e não em sua correção. Pelo pouco observado (16 horas), percebemos uma abordagem eclética.

No Celin, uma turma homogênea (brasileiros), nível A1, a docente realizou explicações relacionadas à fonografia de certas palavras e fonemas; realizou os exercícios de fonética do LD, os quais apresentam a limitação de serem exercícios apenas de fonética auditiva e repetição. No entanto, embora com um nível debutante, a abordagem da docente foi, predominantemente, na correção da pronúncia (e não em seu ensino), o que foi confirmado posteriormente em entrevista. A correção da pronúncia foi realizada de uma maneira implícita e ocorria, principalmente, durante jogos pergunta-resposta e durante leituras em voz alta de textos e enunciados. Nesse sentido, percebemos uma certa ambiguidade com relação ao termo “correção fonética”, como se esse fosse o método para se “ensinar a pronúncia”, isto é, corrigir seria sinônimo de ensinar. Acreditamos que o que faltou foram explicações e exercícios de fonética articulatória, isto é, o lado prático, tão enfatizado nos livros de pronúncia.

Para nossas aulas, nossos objetivos foram: encontrar maneiras de didatizar a pronúncia e propor uma abordagem de acordo com o que aconselham os especialistas. Fundamentamo-nos, portanto, em algumas etapas com o objetivo de realizar um trabalho que reunisse todos os aspectos (sensibilização, discriminação de um som, articulação, introdução desse som na cadeia falada). Evidentemente, adaptamos à nossa experiência: professora debutante e ao nosso contexto: brasileiros, nível A1.

Assim, nossa abordagem no Celin, com duas turmas homogêneas (brasileiros), nível Francês 1, a grande maioria debutantes zero, foi a seguinte: prioridade para o ensino da pronúncia (e não sua correção), ensino explícito,

pois os alunos tinham contato formal com a língua francesa duas ou apenas uma vez por semana. Nosso objetivo foi despertar o interesse para a sonoridade do idioma francês, com atividades significativas e, a nosso ver, mais atraentes do que as do LD.

Conforme havíamos verificado empiricamente (e posteriormente nos livros), a pronúncia está na dimensão do íntimo e as questões afetivas podem interferir no aprendizado. Em nossa prática, portanto, procuramos considerar esse fator, primando por um ambiente agradável em sala de aula, respeitando a face dos alunos, mas, ao mesmo tempo, incitando-os a superarem suas limitações. Por essa razão, temas polêmicos foram evitados e as atividades visaram a um caráter lúdico (música, poemas, jogos).

O resultado de nossa prática se apresenta como uma possibilidade de colocar todo esse conhecimento em prática, em consonância com a perspectiva acional, propondo a solução de tarefas, em atividades significativas.

Entendemos que nossa ação e nossa prática futura deverão ser submetidas a questionamentos e reflexões, pois, como vimos, não há um modelo de ensino que sirva para todos os contextos. As variáveis são muitas: diferentes públicos, professores com formação e experiência distintas, objetivos institucionais, objetivos e características de aprendizagem peculiares dos alunos, limitações dos LDs, (falta de) tempo, entre outras.

Realizando as leituras teóricas para a escrita deste trabalho, tivemos acesso a uma grande variedade de obras sobre a fonética. Essa diversidade permitiu enriquecer nosso conhecimento. No entanto, temos consciência de que esta experiência é somente um primeiro passo no universo da pronúncia, universo este que, como dissemos, perpassa questões linguísticas, culturais e de identidade. Que se liga a outros campos de estudos, como a Sociolinguística, a Psicologia, a Fisiologia, a Anatomia, a Comunicação, a Didática, bem como a todo o processo de ensino-aprendizagem de uma maneira geral.

A ciência é dividida em partes a fim de que estas sejam melhor analisadas e compreendidas, no entanto, na vida real somos confrontados ao sistema como um todo. Assim como as línguas e a linguagem constituem um sistema, o ser humano também é um. Na posição de professores, estamos

diante do sistema inteiro, o aluno, com seus aspectos cognitivos, físicos, emocionais, culturais. No processo de ensino-aprendizagem, não podemos simplificar essa complexidade.

Entretanto, pudemos perceber que é possível conduzir o trabalho de ensino de pronúncia de uma maneira não tão abstrata. Existem caminhos para despertar o interesse dos alunos para a musicalidade da língua francesa. É possível inserir o ensino da pronúncia nas aulas de um curso regular nível debutante com atividades com significado, que vão além do ouvir e repetir.

Desse modo, pudemos compreender que a investigação dentro da sala de aula foi algo positivo para nosso amadurecimento profissional e necessitará estar intrínseca à nossa prática futura. A sala de aula é nosso laboratório, onde observamos, examinamos e testamos nosso próprio exercício.

8.1 LIMITAÇÕES DESTA PESQUISA

Uma primeira limitação referente a essa investigação diz respeito à peculiaridade da pesquisa etnográfica. O que relatamos nesta dissertação, ainda que de modo cuidadoso e visando a uma neutralidade, consiste, de uma certa maneira, como uma interpretação pessoal do que observamos. Nesse sentido, não pudemos evitar a questão da subjetividade.

Temos consciência, também, de que o fato de estarmos presente *in loco* nos dois cursos observados exerce uma influência direta na dinâmica das aulas e no comportamento das professoras.

Com a pesquisa etnográfica, ainda, encontramos-nos em uma situação delicada, que é a de precisar analisar e avaliar professores, que no caso, são bem mais experientes do que esta pesquisadora.

Com relação ao Celin, essa situação é ainda mais delicada, pois trata-se de realizar uma análise crítica de uma colega de trabalho. Devido à proximidade das relações, isso se configurou como uma dificuldade maior para a análise. Temos ciência de que esses fatores influenciaram diretamente nesta pesquisa.

Uma outra limitação que se apresenta está relacionada ao fato de não podermos provar qual a abordagem, dentre as três apresentadas neste

trabalho, é a mais eficaz. Não foram feitas avaliações com os alunos. Também não temos o ponto de vista deles sobre o seu nível de interesse nas atividades realizadas.

Acreditamos que nossa prática se mostra, portanto, como algo possível, nesse contexto específico, porém não a única nem a mais eficaz.

Compreendemos o ensino como um processo, isto é, uma construção que se desenvolve de maneira espiralar e em continuidade. Iniciamos uma prática no Francês 1, a qual deve ser continuada em outros níveis, para que os resultados continuem aparecendo.

REFERÊNCIAS

ABRY, D.; CHALARON, M. **Les 500 exercices de phonétique A1/A2**. Paris: Hachette, 2010.

ABRY, D.; CHALARON, M. **Les 500 exercices de phonétique B1/B2**. Paris: Hachette, 2011.

ABRY, D.; VELDEMAN-ABRY, J. **La phonétique**: audition, prononciation, correction. Paris : CLE International, 2007.

AGUILAR-RÍO, J. I. L'enseignement d'une langue comme pratique émotionnelle: caractérisation d'une performance, ébauche d'une compétence. **Lidil**, Grenoble, n. 48, p. 137-156, dez. 2013.

ALVES, U. K. Ensino de pronúncia na sala de aula de língua estrangeira: questões de discussão a partir de uma concepção de língua como sistema adaptativo e complexo. **Revista Versalete**, Curitiba, v. 3, n. 5, p. 392-413, jul./dez. 2015.

BERTHET, A.; DAILL, E. et al. **Alter Ego+1**. Paris: Hachette, 2012.

BILLIÈRES, M. Didactique de langues et phonétique. **Revue de Phonétique Appliquée**, n. 114, p. 43-63, 1995.

_____. **La matière sonore d'une langue**: rapport entre les différentes composantes. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7rPaDhIOKpk>>. Acesso em: 20 out. 2016.

BRIET, G.; COLLIGE, V.; RASSART, E. **La prononciation en classe**. Grenoble: PUG, 2014.

CADET, L.; TELLIER, M. **Le corps et la voix de l'enseignant**: théorie et pratique. Paris: Maison de Langues, 2014.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. Fonética. In: Mussalim, F. BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. v. 1. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 113-155.

CAMBRA GINÉ, M. **Une approche ethnographique de la classe de langue**. Paris: Didier, 2003.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J. M. **Teaching pronunciation**: a reference for teachers of english to speakers of other languages. Cambridge: Cambridge University, 1996.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J. M.; GRINER, B. **Teaching Pronunciation: a course book and reference guide**. Cambridge: Cambridge University, 2010.

CELIN. Disponível em: <www.celin.ufpr.br>. Acesso em: 28 set. 2016.

CHAMPAGNE-MUZAR, C.; BOURDAGES, J. S. **Le point sur la phonétique**. Paris: CLE International, 1998/1993.

CHARLIAC, L.; MOTRON, A.-C. **Phonétique progressive du français**. Paris: CLE International, 1998.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto: ASA, 2001.

COSTE, D. Tâche, progression, curriculum. **Le français dans le monde**, Paris, Recherches et applications, n. 45, p. 15-24, 2009.

COURTILLON, J. **Élaborer un cours de FLE**. Paris: Hachette, 2003.

CUQ, J-P. **Dictionnaire de didactique du français: langue étrangère et seconde**. Paris: CLE International, 2003.

CUEF. Disponível em: <<http://cuef.univ-grenoble-alpes.fr/version-francaise/presentation/historique/>>. Acesso em: 28 set. 2016.

DABENE, L. Communication et metacommunication dans la classe de langue étrangère. In: Centre de didactique du français (Dir.). **Interactions: les échanges langagiers en classe de langue**. Ellug : Université de Grenoble 3, p. 129-138. 1984.

DERIVERY, N. **La phonétique du français**. Paris: Seuil, 1997.

DUFEU, B. **L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère**. Dossier Franc-parler. Disponível em: <http://www.francparler-oif.org/images/stories/dossiers/phonetique_dufeu.htm>. Acesso em: 28 set. 2016.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba: UFPR, n. 16, p.181-191, 2000.

FAZENDA, I. (Org.). 12 ed. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Trad. Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 1985.

GUIMBRETIERE, E. **Phonétique et enseignement de l'oral**. Paris: Didier-Hatier, 1994.

HIRAKAWA, D. A. **A fonética e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: teorias e práticas**. 228 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. **L'enseignement de la phonétique**: vers la pratique de la prononciation dans une approche actionnelle. Actes du XIIème Colloque Pédagogique de l'Alliance Française de São Paulo, 2011.

_____. **O ensino do francês em contexto universitário através dos gêneros orais**: uma experiência com estudantes de engenharia da universidade de São Paulo. 235 f. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

JANOWSKA, I. Tarefa, um conceito-chave da perspectiva acional. **Revista X**, Curitiba, v. 2, p. 59-77, 2014.

KAMOUN, C.; RIPAUD, D. **Phonétique essentielle du français**. Paris: Didier, 2016.

LAROUSSE. Dicionário eletrônico. Disponível em: <<http://larousse.fr/dictionnaires/francais/articuler/5563?q=articuler#5536>>. Aces-so em: 20 set. 2016.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: Oxford University, 1986.

LAURET, B. **Enseigner la prononciation du français**: questions et outils. Paris: Hachette, 2007.

LEBEL, J-G. **Tratado de correção fonética pontual**. Tradução de Juliana Vermelho Martins. Curitiba: UFPR /Editora Universitária Champagnat, 2015.

LE BOUGNEC, J.-T.; LOPES, M.-J. **Totem 1**. Paris: Hachette, 2014.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H.I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: UFSC, 1988.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

LÉON, M. **Exercices systématiques de prononciation française**. Paris: Hachette, 2003.

LÉON, P. **Phonétisme et prononciation du français avec des travaux pratique d'application et leurs corrigés**. Paris: Nathan, 1992.

LÉON, P.; M. **La prononciation du français**. Paris: Armand Colin, 2009.

LIMA JÚNIOR, R. M. **Pronunciar para comunicar**: uma investigação do efeito do ensino explícito da pronúncia na sala de aula de LE. 243 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

LOUSTAU, C. **Conception d'un cours en ligne de phonétique française et de correction phonétique pour la formation d'enseignants de FLE à l'Université Nationale Autonome du Mexique**. Mémoire de Master 2. Université Stendhal Grenoble 3, 2011/2012.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINIE, B.; WACHS, S. **Phonétique en dialogue**. Paris: CLE International, 2007.

MATTHEY, M. Pragmatique, interaction et norme... en lien avec la communication exolingue. **Rapports Inter-groupes et Exolinguisse**. (Cours de Master I FLE). Université Stendhal-Grenoble 3, 2015.

MÉRIEUX, R.; LAINE, E.; LOISEAU, Y. **Latitudes 2**. Paris: Didier, 2009.

PARIZET, M. L. Phonétique et Cadre Commun: proposition pour un cours de FLE. **Synergies Espagne**, n. 1, 2008.

PECHOU, A.; LANGE, Y. Le geste et la mimique en classe de langue: des résultats étonnants. **Communication et langages**, n. 75, 38-52. 1988
Disponível em :
<http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/colan_0336-1500_1988_num_75_1_1021>. Acesso em: 20 set. 2015.

PEMBROKE, E. Activités de production orale et émotions: gérer la complexité dans l'instant de l'échange. **Lidil**, Grenoble, v. 48, p.157-169, 2013.

POLIVANOV, E. D. A percepção dos sons de uma língua estrangeira. In: TOLEDO, D. (Org.). **Círculo Linguístico de Praga**: estruturalismo e semiologia. Porto Alegre: Globo, 1978. p. 113-128.

PORCHER, L. Simples propos d'un usager. **Études de linguistique appliquée**, n. 66, p. 135, 1987.

SEARA, I. C. & BERRI, A. R. Vogais nasais do francês: observações sobre falantes nativos e aprendizes de FLE. Fórum linguístico, Florianópolis, v. 6, p. 91-104, 2009.

SILVA, A. H. P. **Língua portuguesa I**. Fonética e Fonologia. Curitiba: Iesde, 2007.

_____. A variável tempo nos estudos em aquisição. In: BRAWERMAN-ALBINI, A.; GOMES, M.L. de C. (Org.). **O jeitinho brasileiro de falar inglês**: pesquisas sobre a pronúncia do inglês por falantes brasileiros. São Paulo: Pontes, 2014. p. 33-48.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SOUZA, P. C.; SANTOS, R. S. Fonética. FIORIN, J. L. (Org.). **Introdução à Linguística**: princípios de análise. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 9-31.

_____. Fonologia. FIORIN, J. L. (Org.). **Introdução à Linguística**: princípios de análise. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 33-58.

TAGLIANTE, C. **La classe de langue**. Paris: CLE International, 2006.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996.

UNIVERSIDADE DE LAVAL. Laboratório de Fonética. Disponível em: < <https://www.phonetique.ulaval.ca/lexiqueab/r-z/>>. Acesso em: 28 set. 2016.

VENTURELLA, V. M. **Uma breve história do ensino de línguas estrangeiras**. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/doc/27065702/Uma-Breve-Historia-do-Ensino-de-Linguas-Estrangeiras>>. Acesso em: 17 set. 2016.

WACHS, S. Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE). **Revista de Linguas Modernas**, n. 14, p. 183-196, 2011.

WELP, A. K. S. A ansiedade e o aprendizado de língua estrangeira. **Letras hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 70-77, 2009.

WIOLAND, F. **La vie sociale de sons du français**. Paris: L'Harmattan, 2005.

ANEXO 1 – DIÁRIO DE CAMPO

Neste “Diário de campo”, optamos por não colocar em anexo os textos trabalhados pela professora, visto que nosso foco foi a abordagem dessa docente, como ela trabalhava a pronúncia dos alunos, e não a escrita. Como as aulas não foram gravadas, não apresentamos a transcrição fonética de como o aluno pronunciou. Nosso foco não foi necessariamente nos “desvios” dos alunos, mas, conforme mencionado, na abordagem da professora.

Aula 1 – 10 de agosto

- Durante a leitura em voz alta de um texto trazido pela professora, esta corrige as ligações, os “s” finais pronunciados e a pronúncia do “ent” dos verbos regulares que terminam em “-er”: “*arreter, ils arretent*”. (Como “corrigir”, dizemos que a professora repetiu a palavra após o aluno, pronunciando-a da maneira adequada).
- Durante a revisão dos pronomes possessivos, a professora comenta que “ces” e “ses” pronunciam-se da mesma forma e explica o encadeamento entre esses pronomes quando a palavra seguinte começa com vogal: “*mon université*”, “*ton ami*”, “*son ami*”.
- Durante a revisão de alguns verbos regulares e irregulares, a professora explica a pronúncia. Para os verbos regulares, como por exemplo, o verbo “*parler*”, a sílaba mais forte é o “parl”, pois o “e” e o “s” final não são pronunciados (*je parle, tu parles*). No caso da terceira pessoa do plural “*ils parlent*”, o “ent” nunca é pronunciado. No caso do verbo “*prendre*”, a professora explicou que não se pronuncia o “d”, avisando-lhes de que este é o erro mais comum que eles cometem nesse momento. A professora escreveu no quadro:

PARLER	PRENDRE
Je <u>par</u> le	Je prends
tu <u>par</u> les	Tu prends
il/elle <u>par</u> le	Il/elle prend
nous <u>parlons</u>	Nous prenons
vous <u>parlez</u>	Vous prenez
ils <u>par</u> lent (“ent” jamais prononcé)	Ils/elles prennent
*a sílaba tônica está sublinhada	

- Nesta primeira aula, as correções de pronúncia foram:

- a) os “s” em final de palavra que os alunos pronunciavam;
- b) o “e” em final de palavra que os alunos pronunciavam, por exemplo, “*elle étudie*”;
- c) as letras que não se pronunciam, como o “p” de “*sept*”, o “t” de “*nuît*”, o “d” de “*je prends*”;
- d) as ligações quando as palavras terminam com “s” e “t” e a palavra seguinte começa com vogal.

Aula 2 – 12 de agosto

- Durante a correção oral do exercício 1 da página 62 do livro, um aluno pronuncia o “x” de “*dix mille euros*”, a professora reformula. O aluno pronuncia “in” da palavra “*Pekin*”, a professora reformula “*ẽ*”.
- Em resposta à pergunta da docente, um aluno diz “*il travaille avec cuisine*”, pronunciando o “e” final, professora reformula.
- Durante a correção dos exercícios 1 e 2, da página 76, a professora corrige a pronúncia da palavra “*cuisine*” /y/ e um “s” final pronunciado “*les musées*”. A professora explica sobre o “e” mudo no final de palavras, pois alguns alunos pronunciam, colocando a tônica nessa sílaba: “*j’adore, je déteste, j’aime*”. A professora explica que, em francês, a última sílaba é a mais forte, porém, trata-se da última sílaba sonora e não da última sílaba escrita.
- Durante a leitura e preenchimento do “*Point Langue*”, página 63, a professora chama a atenção para a pronúncia mais aberta de palavras como “*montagne*” e “*campagne*”, pois os alunos haviam nasalizado o “a”. Também chama a atenção para a pronúncia do fonema /y/ que aparece na palavra “*l’université*”. Explica que os artigos “*de*” e “*des*” têm pronúncia diferentes: “*De la natation x des sports.*” /də/, /de/.

Aula 3 – 17 de agosto

- Após uma primeira leitura silenciosa de um texto trazido pela docente, esta pede a uma aluna para começar a leitura em voz alta. A professora a ouve sem interrompê-la. Quando ela termina o primeiro parágrafo, a professora pede para ela reler uma segunda vez, só que desta vez sem pronunciar os “s” finais das palavras, pois a aluna havia pronunciado todos. A leitura em voz alta continuou e cada aluno lia uma frase. Em alguns momentos, a professora reformulava uma palavra ou outra que os alunos não haviam pronunciado adequadamente, por exemplo, quando eles pronunciavam o “ent” final da 3ª pessoa do plural: *ils jouent, ils occupent, les Français achètent, qui constituent, 80% déclarent, les Français pratiquent*, etc.

- Durante a correção de um exercício sobre algumas atividades que as crianças fazem nas férias, um aluno pronuncia “e” final de “*il ramasse*”, “*il déteste*”.

Aula 4 – 19 de agosto

- Durante a revisão da aula anterior, em resposta à pergunta “O que fazem as crianças nas férias”, aluno pronuncia “ent” final “*ils jouent...*”.
- Quando a professora está trabalhando a página 64, um aluno pronuncia o “e” final “*J’étudie le soir*”.
- No “*Point Langue*” da página 65, a professora pede aos alunos que observarem a terminação dos nomes das profissões. Ela explica que o masculino das profissões como “*boulangier*”, “*couturier*” é fechado e o feminino é aberto “*boulangère*”, “*couturière*”. O mesmo acontece no caso de “*optien*” (masculino, pronúncia fechada) e “*opticienne*” (feminino, pronúncia aberta).
- A professora realizou o exercício 11 de fonética, da página 65. Ela não escreveu no quadro, corrigiu oralmente.
- Terminado esse exercício, a professora entrega uma folha em que há descrição de algumas profissões. Os alunos deveriam fazer hipóteses para descobrir de qual profissão trata-se. Cada aluno lê um trecho em voz alta. Aluno fala /po/ para a palavra “peut”, professora reformula. Para a palavra “*enseignement*”, um aluno pronuncia o “g” e o “n”.

Aula 5 – 24 de agosto

- Fazendo a revisão da aula anterior, a professora pergunta a profissão de um aluno e de uma aluna. Sendo ambos estudantes, um responde “*Je suis étudiant en Génie Mécanique*” e a menina “*Je suis étudiante en Droit*”. A professora ressalta (oralmente) a diferença na pronúncia entre “*étudiant*” e “*étudiante*”. Ela pede exemplos de outras profissões e vai mostrando quando a pronúncia muda: “*boulangier/boulangère*”, “*coiffeur/coiffeuse*”.
- Um aluno não consegue pronunciar a palavra “*environnement*”, pronuncia “t” final e não nasaliza.
- Após uma leitura silenciosa dos anúncios da página 66, a professora pede aos alunos para lerem em voz alta. A professora interrompe a leitura para corrigir algumas palavras: um aluno pronuncia “s” da palavra “*dans*”; professora corrige ligação: “*quarante deux ans*”, “*trente quatre ans*”, “*trente huit ans*”; “*l’art*”, aluno pronuncia “t”, “*il joue*” aluno pronuncia “e” final.
- No “*Point Langue*” da página 67, um aluno pronuncia o “e” de “*petit*”, professora

reformula.

- Após preencher o quadro do “*Point Langue*”, a professora pede aos alunos que percebam como se dá o feminino dos adjetivos e ressalta que há diferença na forma escrita da palavra, mas também na forma oral. A professora escreve no quadro:

<i>Rond – ronde</i>	<i>Sportif – sportive</i>
<i>Intelligent – intelligente</i>	<i>Créatif – créative</i>
<i>Élégant – élégante</i>	<i>Positif – positive</i>
No caso desses adjetivos masculinos, não se pronuncia a consoante final; no caso do feminino, pronuncia-se essa consoante.	No caso desses adjetivos masculinos, pronuncia-se o “f” final; no caso do feminino, pronuncia-se o “v”.

- Durante a correção do exercício 7, da página 76, aluno pronuncia “e” final do verbo “*je detèste*”.

Aula 6 – 26 agosto

- No começo desta aula, a professora pede aos alunos alguns exemplos de adjetivos, masculinos e femininos. Os alunos falam, a professora anota no quadro e, em seguida, explica:

- *sportif* - pronuncia-se “f” ; *sportive* - pronuncia-se “v”
- *intelligent* - não se pronuncia consoante final “t”; *intelligente* - pronuncia-se consoante final “t”
- *généreux* - não pronuncia o “x”; *généreuse* (som de « z »)
- *romantique* - pronúncia idêntica para masculino e feminino
- *cultivé/cultivée* - pronúncia idêntica para masculino e feminino
- *bon, bonne* - pronúncia diferente

- Durante exercício 3, da página 66, para a palavra “femme”, aluno pronuncia /femel/, professora corrige /fam/.

- Durante a correção do exercício 8, da página 76, para a frase “*elle rêve du grand amour*”, aluno fala pronuncia “e” final do verbo “rêve”.

- Durante um exercício de escuta, ao falar a frase “*Les deux aiment le cinéma*”, aluno não faz a ligação entre “*deux*” e “*aiment*”. Professora reformula fazendo a ligação.

Aula 7 – 31 de agosto

- No início da aula, ao corrigir o exercício 7, da página 76, a professora faz várias correções: “*trente-cinq ans*” (ligação); “*mince*” (aluno não nasaliza “in”); “*petit*”, aluno pronuncia “e”; “*chat*”, aluno pronuncia “t”; “*Lauren*”, aluno pronuncia todas as letras; “*sportif*”, aluno acrescenta um “e” no início da palavra; “*autoritaire*”, aluno pronuncia o “a” e o “u” separados.
- Professora faz o exercício 5 de fonética, página 67 (masculino e feminino dos adjetivos).
- Página 68. Os alunos lêem o título do livro: “*Les hommes viennent de Mars, les femmes viennent de Vénus*”, professora corrige ligação.
- Leitura da enquete, professora corrige ligação “*Tout à fait d’accord*”. Nas frases seguintes, professora explica que não tem diferença entre singular e plural, o que muda é o verbo. “*Elle est patiente*” / “*elles sont patientes*”.

Aula 8 – 2 de setembro

- Página 70, exercício 3. Durante a leitura do enunciado, no trecho “*lisez les extraits*”, aluno fala “lis” e pronuncia “t” de “*extraits*”. Na palavra “*gras*”, aluno pronuncia “s”. No nome “*Laure*”, aluna pronuncia todas as letras L-a-u-r-e, professora corrige. A professora ressalta que no caso da palavra “*fils*” pronuncia-se o “s”.
- Após a explicação sobre os possessivos, a professora diz aos alunos para não confundirem a pronúncia de “*nous*” com “*nos*” e “*vous*” com “*vos*”, ressaltando a diferença.
- Nas páginas 70 e 71, durante a leitura dos nomes em francês, percebemos a influência do inglês na pronúncia dos alunos, principalmente na letra “r”: “*Florian*” aluno pronuncia tônica no “Flo”, “*Christopher*”.
- Durante a correção do exercício 14, da página 77, a professora corrige algumas palavras. “*Jérôme presente*”, aluno pronuncia “e” final; “*Mes filles s’appellent*” aluno pronuncia “ent”; “*mes grands-parents paternels habitent*” (um outro aluno pronuncia “ent”; “*mon oncle*” professora corrige encadeamento.
- Exercício 15, página 77. “*Très heureux*”, professora corrige ligação.

Aula 9 – 9 de setembro

- A professora trabalhou a página 72 do livro. No nosso caderno de anotações, não anotamos nenhum trabalho específico com fonética neste dia nem correções.

- Aula 10 – 14 de setembro

- Em resposta a uma pergunta, professora corrige pronúncia da palavra “*femme*”, pois o aluno havia pronunciado os “e”. Em seguida, corrige pronúncia da palavra “*fil*”, dizendo que nessa palavra pode pronunciar o “s”.
- No “*Point Langue*” da página 73, a professora, ao explicar vocabulário sobre as partes do corpo, diz aos alunos para não confundirem “*cheveux*” (cabelos) com “*chevaux*” (cavalos); ao falar “*les hanches*”, a professora diz que nessa palavra não se faz a ligação.
- Durante a correção do exercício 17, da página 77, professora corrige duas ligações nas frases: “*ils ont mal aux épaules*”; “*quand il porte son bébé*” (som de “t” e não de “d”).

- Aula 11 – 16 de setembro

- A professora entrega uma folha com exercícios relacionados à música “*Papaoutai*”, do cantor Stromae. Durante a leitura, faz algumas correções: palavra “*peu*”: /pø/ e não /po/; na palavra “*famille*”, aluno pronuncia “l”, professora reformula; “*quelles activités*”, professora corrige ligação; “*je travaille*”, aluno pronuncia “l” professora diz: “sem o ‘l’!”; “*sports*”, aluno pronuncia “s” final; “*mêmes goûts*”, aluno pronuncia “t”; “*temps*”, aluno pronuncia “p”, professora diz: “sem o ‘p’!”.
- Durante as questões 6, 7 e 8 (da folha), “*au long de la chanson*”, professora corrige, “sem o ‘g’!”; “*maman*”, aluno nasaliza primeiro “a”, professora reformula /mamã/.

- Aula 12 – 21 de setembro

- Fazendo referência à música trabalhada na aula anterior, na qual apareciam alguns adjetivos, a professora faz algumas explicações: “Na palavra ‘*absent*’, não se pronuncia a consoante final, mas se fosse a mãe, como seria este adjetivo no feminino?” os alunos respondem: “*absente*”. A professora explica, então, que quando o adjetivo termina com “e”, pronuncia-se a consoante. Em seguida, ela mostra dois exemplos de quando a pronúncia do masculino é diferente da do feminino: “*affectueux*”/ “*affectueuse*”.
- A professora entrega uma folha “*sports.fr*”. Durante a leitura em voz alta desse documento, a professora vai corrigindo algumas palavras: “*sports*” não se pronuncia nem o “t” nem o “s”; “*auto-moto*” aluno lê “a” e “u” separados, professora corrige /otomoto/; “*poker*”, professora diz a que a sílaba tônica é a última; palavra “*tennis*”, aluno não pronuncia “s”, professora diz que aqui pode pronunciar.
- Durante a leitura do enunciado: “*quand il s’agit*”, professora corrige ligação entre

“*quand*” e “*il*” dizendo “aqui tem som de ‘t’”; palavra “*meilleur*” aluno pronuncia “l” ; “*nous avons*”, professora reformula fazendo a ligação.

- Vídeo “*Conseils du coach West Gomez*”. Atividade d) Palavra “*temps*” aluno pronuncia “p”, professora reformula. “*vous aimez*”, aluno pronuncia “a” e “i” separados, professora reformula /êmê/; e) “*il aide les personnes*”, aluno pronuncia todas as letras (a-i-d-e), professora reformula /ilêd/.

Aula 13 – 23 de setembro (Prova oral)

A prova de produção oral consistiu de um diálogo realizado em dupla. Ao final de cada diálogo, a professora, após ter anotado em uma folha as palavras que os alunos não haviam pronunciado adequadamente, retomou com eles. Eis as correções que a professora fez.

- palavra “*l’art*”, aluno pronuncia “t”
- “*un peu timide*”, aluno pronuncia /po/.
- “*sports*”, aluno pronuncia “t”
- “*musique*”, aluno pronuncia /mu/ em vez de /my/
- “*quinze ans*”, aluno pronuncia “s”
- “*dix-huit ans*”, aluno não faz ligação.

Aula 14 – 28 setembro (Prova escrita)

Aula 15 – 30 setembro

- Livro página 81. Durante a explicação da conjugação do verbo “*devoir*”, a professora ressalta que o “ent” da terceira pessoa do plural (*ils/elles doivent*) nunca é pronunciado.

Aula 16 – 5 de outubro

- Em resposta a uma pergunta: aluno diz “*lundi*”, mas não pronuncia nasal, professora corrige /lêdi/.
- No “*Point langue*” da página 80, durante leitura, professora corrige novamente nasal da palavra “*lundi*”; “*le dimanche*”, aluno pronuncia o “le” mais aberto, professora reformula /lê/; um aluno pergunta como se pronuncia a palavra “hora” em francês, a professora responde /eur/.
- No « *Aide-mémoire* », da página 81, « *les horaires* », professora corrige ligação; « *la poste ouvre* », aluno pronuncia “o” e “u” separados, professora corrige; “*cinq*uant”, professora corrige a nasal “in”.

- A professora faz a atividade 8 de fonética do livro, página 81.
- Em resposta à pergunta “*Quelle est la date de ton anniversaire?*”, aluno responde “*le dix-huit novembre*”, professora reformula pois aluno não pronuncia “t”; “*le quatorze juillet*”, aluno diz /jolie/, professora corrige.
- “*dix-sept heures*”, aluno pronuncia « p », professora reformula; “*les médias rythment votre journée*”, aluno pronuncia “ent”, professora reformula.
- Em resposta a uma pergunta: aluno diz /po/ para “*un peu*” professora reformula.
- Durante a leitura de um texto, professora faz algumas correções: “*plus en plus*” (ligação), “*importante*” (aluno não nasaliza), “*j’allume*” (aluno não pronuncia /y/ e pronuncia “e” final; “*fil*” (aluno não pronuncia “s”), “*un peu*” (aluno pronuncia /po/; “*il joue*” (aluno pronuncia “e” final), “*quand il y a*”, professora corrige ligação falando que, nesse caso, é som de “t”; “*quand il y a*” (professora corrige ligação pela segunda vez), “*je préfère*”, “*je connecte*”, “*j’écoute*”, “*je couche*” (diferentes alunos pronunciam “e” final); “*internet*” (aluno não pronuncia “t”), “*ils habitent*” (aluno pronuncia “ent”); “*Nicolas regarde*” (aluno pronuncia “e” final), “*quand il y a*” (professora corrige pela terceira vez a ligação com som de “t” entre “quand” e “il”).

Aula 17 – 7 de outubro

- “*J’écoute de la musique*”, aluno pronuncia “e” final; “*ordinateur*”, aluno pronuncia som de /ur/, professora reformula; “*avant de faire un achat*”, professora corrige encadeamento; “*vers 21 heures*”, aluno pronuncia os “s” finais, professora corrige; “*nous nous lavons*”, aluno pronuncia “s” final de “lavons”, professora corrige; “*nous nous réveillons à 11 heures*”, aluno diz “ars”.
- Vídeo “Le Miroir”. Professora pede aos alunos para contarem o que viram no vídeo: “*il fume*”, aluno pronuncia “e” final, professora corrige dizendo: “você está dizendo ‘ele fumar’”.
- Na página 83. “*Les employés travaillent*”, aluno pronuncia “ent” final, professora reformula.
- No “Point Culture” da página 83: “*je télécharge*”, aluno pronuncia “e” final; “*faire des rencontres*” aluno pronuncia os « s », professora reformula e corrige nasal de “*rencontres*”.
- Em resposta à pergunta “*Quelles sont les choses que vous faites sur internet ?*”, os alunos dizem: “*J’utilise*” (pronuncia “e” final; “*j’envoie*” (pronuncia “o” e “i” separados, “*je surfe*”, pronuncia “e” final, “*j’utilise*” (um outro aluno pronuncia “e” final, professora acabou de corrigir). Apesar das correções, parece que os alunos não percebem que não se pronuncia o “e” final nesses casos.

Aula 18 – 14 de outubro

- Em resposta à pergunta “*Avant de venir au cours, qu’est-ce que vous faites ?*”, os alunos dizem: “*je prends le petit-déjeuner*” (aluno pronuncia « d » do verbo “*prends*”) ; “*je m’habille*” (aluno pronuncia “l”) ; “*je me brosse les dents*” (aluno pronuncia os « s » finais).
- Na página 89, durante a leitura da atividade 1, professora faz algumas correções: “*Le personnage principal*”, professora corrige nasal; “*dans la famille*”, aluno pronuncia “s” final; “*achats*”, aluno pronuncia “s”, “*vers*”, aluno pronuncia “s”; “*en général*”, “*journal*” professora diz: “som de “l” e não de “o”.
- Na atividade 13, da página 95, professora faz algumas correções: “*Les courses*”, aluno pronuncia “o” e “u” separados; “*la femme fait la vaisselle*”, professora corrige palavra “*femme*” e explica que na palavra “*vaisselle*” o som é de « s » e não de « z ».
- Em resposta à pergunta “*Comment est la répartition de tâches ménagères entre les hommes et les femmes chez vous ?*”, um aluno responde: “*Ma femme fait...*” (a professora corrige esta palavra pela segunda vez e, cinco minutos depois, com o mesmo aluno, corrige pela terceira vez).
- Em resposta à pergunta: “*Est-ce que vous faites le ménage chez vous ?*”, um aluno diz “*Je fais la vaisselle*”, mas não pronuncia o “l”, professora reformula.

Aula 19 – 19 outubro

- Em resposta à pergunta: “*Il est quelle heure ?*”, um aluno diz: “*Onze heures moins vingt*”. Professora corrige nasal da palavra “*vingt*” e diz que não pronuncia « t ».
- Em resposta à pergunta, “*Après partir chez toi, tu vas où ?*”, um aluno diz : “*Je prener le bus*”, professora corrige: “*je prends*”. Outro aluno responde: “*je prends l’ascenseur*”, ele pronuncia o “d”, professora corrige novamente.
- Após passar um vídeo “*Franchement, le job*” (Golden Moustache), em resposta a uma pergunta da professora, aluno diz: “*Il prend son petit-déjeuner*”, ele pronuncia “d” do verbo “*prend*”, a professora corrige pela terceira vez a pronúncia desse verbo”; “*il s’habille*”, professora fala: “sem o « l »”; “*dans un parc*”, professora fala: “pode pronunciar o ‘c’”.
- Folha “*Une journée dans la vie de René*”. Durante a leitura desse título, aluno pronuncia o “s”. Professora fala: “pas dan-s”: /dã/.
- ao dizer a frase “*il ne fait pas la queue*”, aluno pronuncia /ky/, professora corrige /kø/ e diz: /ky/ é outra coisa.

Aula 20 – 21 de outubro

- Folha “Fait divers”. Os alunos deveriam contar a história para os colegas. “*Province*”, professora corrige nasal (“in”); “*dans le ventre*”, aluno pronuncia “s” final, professora diz: “dan-s” não; “*des monténégrins considéraient*”, aluno pronuncia “ent”, professora corrige.
- Nesta aula a professora começa a explicar o tempo verbal pretérito perfeito. Ela diz: com relação à pronúncia, prestem atenção, vocês podem mudar o tempo verbal da frase. “*je declare*” x “*j’ai déclaré*”; “*J’indique*” x “*J’ai indiqué*”. Com relação aos verbos irregulares, o verbo “*avoir*” no pretérito (eu), pronuncia-se como a letra “u”, ou seja, o som /y/.
- Durante a correção de exercícios de pretérito “*J’ai fumé*”, aluno pronuncia /u/, professora corrige /y/.

Aula 21 – 26 outubro

- Durante a correção dos exercícios do pretérito perfeito, a professora corrige, também, a pronúncia: “*tu as regardé*”, aluno fala /tua/ em vez de /tya/; “*il a attendu*”, aluno pronuncia “en”, professora reformula. A professora diz aos alunos para prestarem atenção, pois as letras “eu” como em “*déjeuner*”, “*jeudi*” pronunciam-se /œ/; porém, no particípio passado do verbo avoir, “*eu*”, pronuncia-se /y/; “*il a pris un taxi*”; professora fala “um” não, /ẽ/, dando ênfase à nasal; “*il a eu*”, professora corrige segunda vez /y/.
- Professora faz o exercício 9 de fonética, página 91. Os alunos devem dizer se o som é idêntico ou diferente. Esse exercício parece um pouco descontextualizado. A expressão no rosto dos alunos durante o exercício não é muito motivadora. Parecem que eles não entendem o porquê de falar se as palavras são idênticas ou não. “Palavras” sem contexto, que não têm significado isoladas, são pronomes, letras: “*le*” x “*les*”, “*mes*” x “*me*”, “*des*” x “*dé*”, “*né*” x “*ne*”, “*eux*” x “*et*”, “*j’ai*” x “*je*”, etc. No final, a professora pergunta: Este exercício mostra a diferença entre quais sons? /e/ e /ə/. As letras “g”, “v”, e “p”, pronunciamos como em português. A diferença entre singular e plural: “*ce*” x “*ces*”, “*me*” x “*mês*”, “*le*” x “*les*”.
- Exercício de fonética 11b, página 91. Oito pares de frases. Os alunos devem ouvir e dizer se ouviram uma frase no pretérito ou no presente. A professora diz que é preciso treinar o ouvido, a diferença é sutil, mas para os franceses é evidente, por exemplo: “*Je décide*” x “*J’ai décidé*”. A professora passa o áudio pela 3ª vez. Os alunos “ouvem” com os “olhos” no livro. Aqui vemos claramente a influência da escrita na pronúncia.
- Leitura, página 90. “*J’ai couru*”, aluna tem dificuldade em pronunciar essa palavra, ela tenta de várias formas: /kyry/, kyri/, /kori/, /kuru/; “*Je suis allé*” (ligação som de z);

“*dans un petit*” (ligação som de z); “*minuit*”, aluno pronuncia “t”; “Thomas a” (aluno faz ligação com som de z, professora corrige; “*toute la journée*”, aluno diz /tu/ professora corrige /tut/; “*et à partir*”, aluno faz ligação entre “et” e “a”, professora corrige dizendo que entre o “t” de “et” nunca se faz ligação.

- Na atividade 14, da página 95, durante leitura: “*Ma soeur est allée*”, aluna pronuncia o “s” de “est”.

- Na página 90, a professora pede aos alunos para sublinharem todos os verbos no passado que utilizam o verbo auxiliar être: “*Je suis restée au lit*”, “*je suis partie*”. Ela explica: se acrescentarmos um “e”, é feminino, se acrescentarmos um “s” é plural, mas a pronuncia não muda: “*il est parti*”, “*elle est partie*”. Durante a atividade 7, professora explica novamente: a pronúncia é a mesma: “*il est parti*”, “*elle est partie*”.

Aula 22 – 28 de outubro

- Durante a correção de exercícios do tempo pretérito perfeito: “*il est entré par la porte principale*”, professora corrige nasal “in”; “*Ils se sont désabillés*”, aluno pronuncia “l”, professora diz: “Como? Sem o “l” como “*famille*”.

- Professora passa um vídeo (um poema “*Déjeuner du matin*”, Jacques Prevert). Em resposta à pergunta: “Quais as palavras que vocês anotaram?”, aluno diz “*cendre*”, professora reformula nasal; “*il fume la cigarette*”, aluno pronuncia “e” final, professora corrige.

- Durante a leitura do poema: “*avec la petite cuillère*”, aluno pronuncia os “e” da palavra “petite”, professora corrige /ptit/; “*il a bu*”, aluno diz /bu/, professora reformula /by/; “*sous la pluie*”, professora reformula /ply/; “*sans une parole*”, professora corrige ligação; “*et moi*”, aluno pronuncia « t », professora reformula.

Aula 23 – 4 de novembro

- Professora entrega um texto “Site Vie de merde”. Durante a leitura, professora faz algumas correções: “*pourraient*”, aluno pronuncia “ent”; “*tous*”, aluno diz /tu/, professora reformula; “*quelques histoires*”, professora corrige ligação; “*l’auteur*”, aluno pronuncia “a” e “u” separados e “o” para /œ/ (lautor); “*j’ai embouti*”, professora corrige “em”, “*m’assuré*”, aluno diz /machur/; “*euros*”, aluno pronuncia “e” e “u” separados e o “s” final; “*m’empêche*”, aluno pronuncia “e” final, professora reformula; “*baisser*”, aluno pronuncia com som de “z”, professora diz que é uma outra palavra, vulgar; “*pub*”, aluno diz /pãb/, professora corrige /pyb/. Tem-se a impressão de que, quando são palavras desconhecidas, vocabulário novo, os alunos não sabem como pronunciar.

- Durante a leitura da página 84, professora faz algumas correções: “*restau*”, aluno

pronuncia todas as letras, professora corrige; “*ciné*” aluno não pronuncia o “é” final; “*on boit*”, aluno pronuncia “t” final; “*Vieux-Port*”, aluno não consegue pronunciar; “*ça marche*”, aluno pronuncia “e” final; “*sympa*”, aluno não nasaliza, professora corrige; “*voir des oeuvres d’art*”, aluno não consegue pronunciar palavra “*oeuvres*”; “*dans un bar sympa*”, professora corrige ligação e a nasal “ym”; “*en boite*”, aluno não pronuncia “t”, professora reformula; “*jazz*”, aluno pronuncia como em inglês, professora reformula.

Aula 24 – 9 de novembro

Não compareci a esta aula. Professora trabalhou a página 85, porém não fez os exercícios do livro, pois acha que só confundem os alunos. São exercícios para ouvir e identificar os fonemas: [õ], [ø] e [œ].

Aula 25 – 11 de novembro

- Durante a leitura em voz alta das mensagens, página 86, a professora faz algumas correções: “*on habite*”, professora corrige encadeamento; “*voisins*”, professora corrige falando “som de z”; “*salut*”, aluno não pronuncia o /y/, professora reformula /saly/; “*besoin d’aide*”, aluno pronuncia todas as letras; um outro aluno fala a mesma palavra “*l’aide*”, pronunciando todas as letras, professora reformula; em seguida, um terceiro aluno repete a mesma palavra, pronunciando todas as letras “*aide*”, professora corrige pela terceira vez.
- No exercício 10, da página 94, a professora faz algumas correções: “*je rentre*”, aluno pronuncia “e” final; “*penset*”, aluno pronuncia “e” final, professora escreve no quadro “*pensez*”, aluno diz não, “*pense*”; “*elle a demandé de l’aide*”, aluno pronuncia “e” final; “*ils ont eu une fête* », aluno diz /o/, professora diz que é som de /y/; « *ils ont démanagé* », professora corrige ligação.
- Vídeo. Em resposta à pergunta “*C’est quoi comme vidéo ?*”, os alunos respondem: “*une pub*”, som de “u”, professora reformula /pyb/; “*ils demandent*”, aluno pronuncia “ent”, professora corrige.

Aula 26 – 16 de novembro

- Professora entrega folha sobre Imperativo. Durante leitura, ela faz algumas correções: “*sans effort*”, corrige ligação; “*sur la pointe*”: aluno fala /poã/, professora corrige; “*Télécommande*”, aluno pronuncia o “e” final; “*gare*”, aluno pronuncia como em inglês; “*le bus*”, aluno fala /bu/, professora reformula /bys/; “*ascenseur*”, aluno fala /ascensor/; “*corps*”, aluno pronuncia “p”; “*trouver un emploi*”, aluno pronuncia “o” e “u”

(tro-uve), e “o” e “i” (empl-o-i); “*aie*”, aluno pronuncia todas as letras; “*cher*”, aluno fala /chê/; “*evite*”, aluno pronuncia “e” final, “*marchez*”, aluno não pronuncia “e” final e põe a tônica na primeira sílaba; “*cours*”, aluno pronuncia como em inglês; “*faire des compliments*”, aluno pronuncia “s”; “*tu*” aluno pronuncia como a palavra em inglês “two”: /tʃu/.

Aula 27 – 18 de novembro

Nesta aula, ao corrigir um exercício de futuro (*futur proche*), a professora fez a correção implícita dos seguintes enunciados:

“*tu vas accepter*”, aluno fala /tu/, professora reformula /ty/;

“*tu vas écouter*”, aluno fala /tu/;

“*ils vont écrire*”, aluno pronuncia o “re” final;

“*tu vas te réveiller à quelle heure*”; aluno fala /tu/,

“*vous n’allez pas vous disputer*”, aluno fala /u/ em vez de /y/;

- Música “*Comme d’habitude*” (Claude François):

“*je te bouscule*”; aluno pronunciou o “e” final;

“*drap*”, aluno pronunciou “p”;

“*tu aies*”, aluno pronunciou todas as letras: a-i-e-s;

“*tout seul*”, aluno pronunciou “t” final;

“*froid*”, aluno pronunciou todas as letras: fro-i-d.

Aula 28 – 23 de novembro

“*La première partie*”, aluno não pronuncia o “i” /part/

Aula 29 – 25 de novembro (Prova escrita)

Aula 30 – 30 de novembro (Prova de produção oral)

A prova de produção oral consistiu de um diálogo realizado em dupla. Ao final de cada diálogo, a professora, após ter anotado em uma folha as palavras que os alunos não haviam pronunciado adequadamente, retomou com eles dando-lhes um *feedback*. Um aluno não pronunciou o “s” de “*tennis*”, um outro não pronunciou o “é” final de “*j’ai travaillé*”, não pronunciou o “l” de “*ville*”, não pronunciou o /y/ de “*salut*”; não pronunciou o /y/ de “*cuisine*”; um aluno pronunciou /mo/ para palavra “*mois*”; outro aluno pronunciou “*moins*” em vez de “*mois*”.

ANEXO 2 – EXERCÍCIOS DE FONÉTICA “ALTER EGO+ A1” – UNIDADES 3 E 4

Unidade 3

Lição 1, exercício 11, p. 65

11. Phonétique. On parle d'un homme ou d'une femme ? Écoutez et répondez.

Exemple : 1. femme. As frases que os alunos ouvem são as seguintes:

1. J'aime cette actrice.
2. Je vais chez cet opticien.
3. J'écoute cette journaliste.
4. Je connais cet étudiant.
5. J'appelle cet architecte étranger.
6. J'aime cette photographe.
7. J'écoute cet animateur.
8. Je vais chez cette psychologue.
9. Je vais chez cet épicier.
10. Je connais cette dentiste.

Lição 2, exercício 5, p. 67.

5. Phonétique. On parle d'un homme ou d'une femme? Écoutez et répondez.

Exemple : 1. femme. As frases que os alunos ouvem são as seguintes:

1. Claude est intelligente et décontractée.
2. Dominique est musclé et sportif.
3. Frédéric est grand et optimiste.
4. Andrée est dynamique et indépendante.
5. Joëlle est un peu ronde et très cultivée.
6. Michèle est douce et romantique.
7. Axel est autoritaire mais généreux.
8. Renée est élégante et calme.

Lição 3, exercício 5, p. 71.

5. Phonétique.

a) Écoutez les « mots doux » et répétez.

mon amie, mon amour, mon épouse, mon artiste, mon esprit, mon âme, mon ange

b) Écoutez et dites si la prononciation est identique ou différente.

1. leur fils Tom – leurs fils Tom et Fred
2. leur fille Claire – leurs filles Claire et Anne
3. leur ami Tom – leur amie Claire
4. leur ami Tom – leurs amis Tom et Claire

c) Écoutez et dites si le mot est au singulier ou au pluriel.

1. leur adresse.
2. leur appartement.
3. leurs oncles.
4. leurs enfants.
5. leur appareil photo.
6. leurs amis.
7. leur annonce.
8. leurs histoires.

Unidade 4

Na Lição 1, p. 81, exercício 8. Phonétique.

8. Phonétique. Prononciation identique ou différente ? Écoutez les nombres et répondez.

Exemple: 1 – prononciation différente.

1. trois : trois jours / trois heures
2. neuf : neuf jours / neuf heures
3. onze : onze jours / onze heures
4. sept : sept jours / sept heures
5. huit : huit jours / huit heures
6. six : six jours / six heures

b) Écoutez et répétez.

1. onze : onze jours / onze heures
quinze : quinze jours / quinze heures
sept : sept jours / sept heures
2. neuf : neuf jours / neuf heures
3. trois : trois jours / trois heures
deux : deux jours / deux heures
4. dix-huit : dix-huit jours / dix-huit heures
Vingt-cinq : vingt-cinq jours / vingt-cinq heures
5. vingt et un : vingt et un jours / vingt et une heures
6. six : six jours / six heures

c) Quelle heure entendez-vous ? Écoutez et choisissez.

1. Il est deux heures. Il est douze heures.
2. Il est sept heures. Il est seize heures.
3. Il est treize heures. Il est treize heures.
4. Il est cinq heures. Il est quinze heures.
5. Il est six heures. Il est seize heures.
6. Il est dix heures. Il est six heures.

Lição 1, p. 83, exercício 13. Phonétique.

a) Écoutez et comptez les syllabes. Exemple : Tu t'éveilles tôt ? = 4 syllabes.

Tu t'éveilles tôt ?

J'me réveille à 6 heures.

Et tu t'lèves ?

J'me lève à 6 h 20.

Et après ?

J'me prépare.

Je travaille.

Après j'déjeune.

Je travaille encore.

Je rentre.

Je dîne.

J'm'informe.

J'me connecte.

J'me couche

Et j'm'endors.

b) Réécoutez et répétez.

Lição 2, p. 85, exercício 5. Phonétique.

a) Écoutez et indiquez dans quelle syllabe vous entendez [õ]. Exemple : **On** peut sortir ? dans la 1^{ère} syllabe.

1. On peut sortir ?
2. Je suis à la maison.
3. C'est une bonne émission.
4. C'est un bon film.
5. J'ai onze amis.
6. Je suis très contente !
7. On part samedi.
8. Tu vas à la montagne ?

b) Réécoutez et répétez.

Lição 2, p. 85, exercício 6. Phonétique.

a) Lisez et écoutez les formes verbales.

1. Il peut.
2. Il veut.
3. Ils peuvent.
4. Ils veulent.

b) [ø] ou [œ] ? Réécoutez et répondez.

Lição 3, p. 91, exercício 9. Phonétique.

a) Mots identiques ou différents ? Écoutez et répondez. Exemple : 1. Mots identiques.

1. les – les
2. mes – me
3. deux – des
4. tu veux – tu veux
5. né – ne
6. g – g
7. ce – ces
8. eux – et
9. j'ai – je
10. tu peux – tu peux
11. v – v
12. peu – p

b) Quelle phrase entendez-vous ? Écoutez et répondez.

1. Je fais les courses. J'ai fait les courses.
2. Je visite les musées. J'ai visité les musées.
3. Je décide seule. J'ai décidé seule.
4. Je ris toute seule. J'ai ri toute seule.
5. Je finis le travail. J'ai fini le travail.
6. Je dis oui. J'ai dit oui.
7. J'aime ça. J'ai aimé ça.
8. J'écris une carte. J'ai écrit une carte.

Activités de phonie-graphie

› Les voyelles du français

VOYELLES ORALES		
aiguës	aiguës et labiales	graves et labiales
[i] livre, type	[y] tu, sûr	[u] vous
[e] chez, les, parler, école	[ø] il veut, un vœu	[o] beau, chaud, côte, météo
[ɛ] très, lunettes, faire	[œ] seul, cœur	[ɔ] sport, mode
[a] mardi	[ə] me, regarde	[ɑ] pas, pâte
VOYELLES NASALES		
aiguë	aiguë et labiale	graves et labiales
[ɛ̃] matin, pain, bien, sympa <i>parfum, un</i>	[œ̃] un <i>un usa mbo na france</i>	[ɔ̃] bon, nombre
		[ɑ̃] an, cent, jambon, temps

› Les principales consonnes du français

aiguës
[s] si, passion, cinéma, français
[z] cuisine
[t] tête
[d] deux
[n] nous
[ɲ] se baigner
[l] île
aiguës et labiales
[ʃ] chat
[ʒ] jour, gel
graves et labiales
[f] femme, photo
[v] vivre
[p] porte
[b] bouche
[m] musique
neutres (graves ou aiguës selon le contexte)
[k] qui, concours, d'accord
[g] magazine, guide
[r] rire

› Les semi-consonnes du français

aiguë	aiguë et labiale	grave et labiale
[j] voyage, émission, fille	[ɥ] nuit	[w] louer, oui, voir

Dossier 3

Leçon 1

> Terminaisons *-eur, -ère, -er*

1

104 Écoutez, observez puis répondez.

- a. chanteur – coiffeur – réalisateur
- b. boulangère – bouchère – couturière
- c. boulanger – boucher – couturier

Les terminaisons [œr], [œr], [ɛr], [e] s'écrivent :

... ; ... ; ...

2



105 Écoutez et complétez avec *-eur, -er, -ère*.

- a. Ce coiff... est excellent.
- b. J'aime aller chez cette boulang..., ses pains sont différents.
- c. Mon fils rêve d'être cuisini... dans un grand restaurant.
- d. On rencontre des act...s à l'hôtel Bel-Air.
- e. Dominique est couturi... chez Jean-Paul Gaultier et Xavier est couturi... chez Alexandre Vauthier.
- f. Claude est cuisini... à l'école primaire.
- g. Ce jardini... est génial !

> Prononciation des graphies *eu* et *œu*

3

106 a) Écoutez. Soulignez quand vous entendez [œ]

comme *fleur*  ou [ø] comme *Mathieu* .

La complainte du célibataire

Il mange un peu
 Il se sent seul
 Il mange un œuf
 Il mange deux œufs
 Il pleure un peu
 Et puis c'est l'heure
 D'aller au jeu
 Trouver l'âme sœur
 C'est le but du jeu
 Il fait un vœu :
 Si la couleur
 De ses yeux bleus
 Peut prendre un cœur
 Ce sera le bonheur
 C'est tout ce qu'il veut.

b) Répondez.

Le son [œ] s'écrit : ... ou

Le son [ø] s'écrit : ... ou

Leçon 3

> Le masculin et le féminin

4

107 Écoutez et mettez au féminin si c'est nécessaire.

- Mon armoire anglais... .
- Son article thaïlandais... .
- Nos élèves congolais...(s).
- Leurs habitudes marseillais...(s).
- Notre origine portugais... .
- Votre idée guyanais... .
- Vos ambiances finlandais...(s).
- Leurs histoires écossais...(s).
- Mon auteur polonais... .
- Ton médecin irlandais... .
- Notre aventure islandais... .
- Votre équipe néo-zélandais... .
- Son appareil japonais... .

Dossier 4

Leçon 2

> Verbes en *-ener, -eler, -eter*

1

123 a) Écoutez et indiquez si vous entendez le son [ɛ] comme *Irène* ou le son [ə] comme *Denise*.

	[ɛ]	[ə]
Ex. : <i>Nous nous levons</i>		x
1. Tu achètes		
2. J'appelle		
3. Vous vous levez		
4. Elles amènent		
5. Vous emmenez		
6. Nous achetons		
7. Nous appelons		
8. Ils se lèvent		
9. Tu amènes		

124 b) Écoutez et ajoutez les accents qui manquent.

- Tu appelles pour confirmer.
- Nous emmenons notre fille.
- Vous achetez quelque chose à boire.
- Tu amènes un ami.
- Tu te leves vers 10 heures samedi.
- Nous levons notre verre !
- Ils emmènent Lucille danser en boîte.

Leçon 3

> Participe passé des verbes en *-er*

2

a) Soulignez *J'ai* ou *Je* et ajoutez l'accent qui manque selon ce que vous entendez.

192 cent quatre-vingt-douze

Exemple : (J'ai ou Je) décide → (J'ai ou Je) décidé.

- (J'ai ou Je) marche
- (J'ai ou Je) mange
- (J'ai ou Je) parle
- (J'ai ou Je) danse
- (J'ai ou Je) travaille
- (J'ai ou Je) nage
- (J'ai ou Je) visite
- (J'ai ou Je) trouve
- (J'ai ou Je) déteste
- (J'ai ou Je) aime

125 b) Écoutez pour vérifier.

Dossier 5

Leçon 1

> Les sons [k] et [s] avec la lettre c

1

140 a) Regardez et écoutez les mots. Identifiez le son entendu.

	[k] comme <i>Carla</i>	[s] comme <i>Sophie</i>
1. Cuisinier		
2. Leçon		
3. Cinéma		
4. Cadeau		
5. Célibataire		
6. Français		
7. Copain		
8. Bicyclette		

b) Observez les mots du tableau et complétez avec le son [k] ou [s].

- c + u, o, a = [...]
- c + e, i, y = [...]
- ç + o, a (et aussi u) = [...]

> Les sons [g] et [ʒ] avec la lettre g

2

141 a) Regardez et écoutez les mots. Identifiez le son entendu.

	[g] comme <i>Gustave</i>	[ʒ] comme <i>Jean</i>
1. Gui		
2. Génial		
3. Magazine		
4. Girafe		
5. Nous mangeons		
6. Baguette		
7. Goûter		
8. Gymnastique		

b) Observez les mots du tableau et complétez avec le son [g] ou [ʒ].

ANEXO 3 – EXEMPLO DE IMAGENS DE PALAVRAS TRANSPARENTES

(déjà vu, un bouquet de roses, une omelette, des maquillages, un chauffeur, les toilettes)



(des bijouteries, un peiti gâteau, des mannequins)



ANEXO 4 – ENTREVISTA PROFESSORA CELIN

Após as observações e análise dos dados, procedemos a uma entrevista com a docente a fim de dirimir algumas dúvidas. A entrevista foi realizada em setembro de 2016. Essa entrevista não foi gravada. Em uma conversa, esta pesquisadora anotou as respostas da docente, que já tinha conhecimento das perguntas. As perguntas se referem ao nível Francês 2, nível no qual realizamos as observações.

1. No Francês 2, como você trabalha a fonética auditiva em sala de aula?

Realizo os exercícios de fonética do livro, priorizando os que são relevantes para os brasileiros e os que distinguem significado.

2. Como você trabalha a fonética articulatória em sala de aula? Dê exemplos.

Na verdade, não trabalhava. Mas depois que fiz o curso de fonética com a professora Laura Abou-Haidar, comecei a prestar mais atenção nesse aspecto e agora faço algumas explicações.

3. Você realiza os exercícios de fonética do livro “Alter Ego+”?

Sim. Não todos, pois alguns os brasileiros não precisam e outros que distinguem significado, como por exemplo, presente x pretérito.

4. Com relação aos aspectos segmentais da língua francesa, quais são os conteúdos que você trabalha no Francês 2?

Os fonemas /y/, /œ/ e /ø/, trabalho no Francês 1; no Francês 2 só retomo, pois parto do princípio de que os alunos já aprenderam. Trabalho o fonema /ø/ quando apresento os verbos « vouloir » e « pouvoir »: *je veux, tu veux, il veut,.... Je peux, tu peux, il peut...* Com relação às nasais /ã/, /ẽ/, quando distinguem significado, por exemplo, « *vent* » e « *vin* », dedico um momento da aula e explico bem aos alunos a diferença. Quando não há distinção de significado, como na palavra “*sympa*”, apenas corrijo, caso os alunos não pronunciem adequadamente.

5. Com relação aos aspectos suprasegmentais da língua francesa (ritmo, acentuação tônica, entonação), como você ensina aos alunos?

Ensino entonação das perguntas, chamando a atenção dos alunos para o fato de que em português é semelhante.

6. Você conhece livros de exercícios de fonética ou de pronúncia do FLE? Quais?

Conheço o livro do LeBel, pois fiz o curso com ele. Mas não uso, pois não dá tempo.

7. Você considera importante trabalhar a pronúncia no Francês 2?

Sim, considero importante. Mas não dá tempo. No Francês 1, corrijo tudo, não deixo passar nada. Nem sempre paro a aula para fazer uma explicação. Acredito que o que o livro propõe já é suficiente, mas há erros que não tolero, por exemplo quando o aluno diz: “*je parle*” ou “*ils parlã*” (*ils parlent*).

8. Você corrige a pronúncia dos alunos? Como? Em que momentos?

Sim, no momento em que o erro acontece. Exceção quando são apresentações de diálogos. Nesses casos, anoto em uma folha, para não interromper os alunos, e depois retomo com eles.

9. Qual é o seu objetivo ao corrigir a pronúncia dos alunos?

Desconstruir vícios de leitura e alguns clichês do francês, por exemplo, a pronúncia da “última sílaba”. Quando os alunos pronunciam letras finais que não são pronunciadas. Isso é um clichê do francês.

Um outro objetivo é fazer os alunos falarem mais o próximo de um nativo, ou seja, visando a uma maior compreensão e a um menor estranhamento por parte do ouvinte.

10. Você acredita que a correção implícita é suficiente para a aprendizagem da pronúncia do FLE?

Às vezes sim, às vezes não. Às vezes é um lapso do aluno, nesse caso é suficiente. Entretanto, quando percebo que o aluno não internalizou, paro a aula e explico, de forma visual: sublinho sílaba mais forte, risco o que não é

pronunciado.

11. Você acredita que a leitura em voz alta é um momento para corrigir/trabalhar a pronúncia dos alunos? Por quê?

Sim, pois quando o aluno está lendo, ele está preocupado com a pronúncia. Por essa razão, só peço para lerem textos curtos, enunciados e frases de exercícios. Não peço para os alunos lerem em voz alta textos mais longos, pois o objetivo, nesse caso, é a compreensão.

12. Você prepara exercícios/atividades extras de fonética/pronúncia para os alunos? Por quê? Dê exemplos.

Não, não acho relevante, até porque já trago muitas atividades extras e documentos autênticos. Acredito que o que o livro propõe mais as correções em sala são suficientes. Nunca aconteceu de eu chegar a uma turma de nível intermediário e perceber problema de pronúncia na turma inteira. Também não trago para não sobrecarregar os alunos, porque insistir demais nesse aspecto pode deixá-los preocupados.

13. Como você avalia seus conhecimentos em fonética do FLE para ensinar a seus alunos? Explique.

Bom, as pessoas falam que eu tenho uma boa pronúncia. Quando estou na França, em um primeiro momento, os franceses não percebem que sou estrangeira.

Para ensinar aos alunos, acredito que tenho um bom conhecimento, só tenho dificuldade em ensinar entonação, pois me baseio mais na intuição.

ANEXO 5 – POEMAS DOS ALUNOS DO CELIN – FRANCÊS 1

Une Ville Romantique

Curitiba est une ville difficile de ne pas aimer
des beaux lieux à visiter, travailler et étudier.
C'est une ville romantique
Le froid est parfait pour connaître un restaurant et boire du bon vin.
Les gens ne parlent pas beaucoup, ils sont timides
mais vous trouvez de la complicité et des bons amis...
G.G.

J'ouvre la porte de ma maison
Et j'entends le jour comme une chanson
Je vois le jour comme une surprise
La météo aujourd'hui à Curitiba sera comment ?
Froid, chaleur, pluie ?
Mieux vaut aller manteau, chemise et parapluie
Le trafic est un autre problème
Les embouteillages c'est compliqué
Je suis arrivée en retard à l'université
Mais la nature de Curitiba est merveilleuse
Compliqué est choisir le plus beau parc
Les gens de Curitiba sont sympas mais un peu fermés
Et quand ils vous invitent à aller chez eux
C'est parce qu'ils sont très heureux de vous recevoir
Voilà, c'est Curitiba !
L.D.

Petit poème de Curitiba

Curitiba, ma ville, bonjour !
Je vous remercie pour ce matin
Pendant les aubes dans le bourg
Je regarde les pressés citadins

Je prends mon café et je sors
Dans la ville pleine de brouillard
J'attends patiemment mon transport
Qui comme d'habitude est en retard

Aujourd'hui il fait chaud et il fait froid
Aussi il pleut un peu et alors c'est ensoleillé
C'est le climat étrange à cet endroit
Être préparé c'est mon conseil

Mais malgré le climat
mon amour pour la ville c'est profond
C'est ça qui je dis toujours :
Parmi toutes les villes au monde
Ma Curitiba est sans doute hors concours
M.R.L.

La Belle ville

Curitiba est une belle ville
 elle est située dans le sud du Brésil
 La température est instable
 Dans le même jour, il y a soleil et froid
 Quelques personnes se sentent inconfortables
 La chaleur est supportable
 Mais le froid est insupportable
 C'est Curitiba !
 J.B.

Curitiba

À Curitiba il fait très froid
 Le climat change rapidement
 Il y a du soleil parfois
 Mais il pleut souvent

Il y a beaucoup de restaurants
 Les parcs sont partout
 L'air est très respirant
 Donc, j'adore Curitiba ! Beaucoup !
 C.C. e L.E.

Poème Curitiba

C'est la ville avec des grands parcs
 Vivre ici c'est très facile
 C'est la ville du ciel gris et nuageux
 C'est le charme du sud du Brésil

Il y a beaucoup de cultures différentes
 Les personnes sont très uniques
 Mais il y a de la place pour tout le monde
 Hippies, gothiques et pour les personnes chics

Dans les rues,
 plutôt de gens
 Plutôt de jeunes,
 beaucoup d'enfants

La ville qui veut être Européenne
 Des personnes qui ne sont pas accueillantes
 C'est un secret le climat prochain
 C'est sacré notre environnement

Je m'asseyais dans la rue XV
 Je vois toutes les fleurs qu'il y a
 Plus que neuf, dix ou onze
 Il y a de nombreux pubs pour boire

Vous regardez les grandes places
 Vous écoutez les sons de la vie
 Et donc observez le petit détail :
 La ville c'est une grande famille
 K.H. e C.A.

La Ville de Curitiba

Curitiba est une belle ville
 C'est une ville développée
 Il y a la civilisation
 Mais aussi de la pollution
 Il y a de la richesse
 Mais aussi de la pauvreté

Les personnes de Curitiba sont très chics et élégantes
 Mais aussi elles sont fermées et réservées
 Faire des amis à Curitiba est très difficile
 Mais ce n'est pas impossible

Considérer les avantages et les inconvénients
 Curitiba est un bon lieu pour habiter
 J.B.F

À Curitiba il fait très froid
 et les personnes vont tout droit
 Où je suis ?
 Je cherche quelque chose ensuite
 Mais je vais tourner mon abat-jour,
 parce que je suis en attente d'un
 "bonjour".
 V.M.

À Curitiba il y a beaucoup de choses à faire,
 tout le temps, n'importe quelle heure.
 Le matin, nous allons travailler,
 Le soir, nous buvons de la bière.
 Le dimanche, nous mangeons au marché,
 Un lieu où nous pouvons aussi de choses acheter.
 Curitiba, une ville que je n'aime pas bien,
 Mais, ici je travaille, j'étudie,
 Je fais beaucoup de choses, je ne sais pas combien.
 Les gens ne sont pas très intéressants,
 Une chose j'aime ici sont les restaurants.
 Quelle est votre ville préférée?
 Pour moi c'est où j'adore manger.
 T.S.

Son climat est inconstant
 Ce n'est pas un allègement
 Comment vivre dans les montagnes?
 Je pense que je suis dans un froid bain
 Curitiba, je te déteste, je t'aime
 Je ne peux pas te supporter
 Je comprends que je suis inconstant
 J'ai appris avec toi
 Une chose c'est pertinent
 Je ne veux plus d'intimité
 Pour vous appelez "tu".
 V.S.

Ma ville est très froide
 Je ne souris pas
 Il est difficile le matin
 Le ciel est tout blanc
 Je manque de chaleur
 Et du parfum d'une fleur
 R.P. e M.N.

Curitiba, j'aime

Mais pourquoi je ne peux pas vous adorer ?
 Même si vous avez des parcs et de l'écologie
 Il y a des problèmes dans l'économie
 Malgré ses inconvénients
 Vous avez vos marchés, très bien
 Et à la fin, je ne peux pas vous adorer
 Parce que pour moi,
 Votre coeur est froid.
 V.C.C e Y. S.

Du ciel nuageux
 Du froid
 Du climat capricieux
 Meilleur lieu il n'y a pas
 Terre du gris
 Qui parfois je n'ai pas compris
 Curitiba, mon endroit
 Mon coeur est à toi
 D.A.

À Curitiba, en l'hiver, il fait très froid,
 il est nécessaire porter un chapeau
 mais je préfère boire
 un chocolat chaud.
 Il y a beaucoup de personnes,
 elles vont toujours tout droit,
 elles ne dévient pas.
 Et ça n'a pas d'importance
 s'il fait chaud ou froid,
 elles n'observent pas qui
 se heurte à moi
 et renversent mon délicieux chocolat.
 C.M.

Curitiba : un résumé

Curitiba est une ville unique
 connue par son transport
 Il y a le Jardin Botanique
 et une durabilité très forte

On y utilise un vocabulaire amusant
 et les quatre saisons passent le même jour
 Les habitants semblent indifférents
 et le climat change comme son humour

Le mascotte est généralement
 considéré curieux
 C'est la coupe du monde voyant
 Paul, le capybara fameaux. G.M. e I.K.

À Curitiba il est hiver
 Temps de rentrer à la maison à 6 heures
 Je veux rester dans mon château
 Couverte par mon manteau
 Prendre un chocolat chaud
 Avec mes animaux
 C'est une ville froide
 Mais je ne suis pas tombée malade
 Malgré le froid
 Mais c'est mon préféré endroit. M.B.

Ode à l'incertitude curitibienne

Ce sont des rues nostalgiques
 Votre odeur vient avec moi
 Votre sourire, vos yeux, tout me suit
 Cette ville m'entoure
 Comme votre étreinte chaleureuse
 Mais elle est maintenant vide et malheureuse
 Parce que vous n'êtes plus avec moi

Mais je t'embrasse
 Comme j'embrasse la pluie curitibienne
 Et parmi l'encre de ses murs
 Je vois l'incertitude urbaine. V. N.

Curitiba est un beau lieu
 il y a des parcs, des personnes et un froid qui fait charme.
 J'adore dormir quand il fait froid et courir quand le ciel est bleu.
 Mais je suis triste quand je vois les injustices sociales.
 C'est de partir mon coeur.
 Mais je pense que un jour sera mieux.
 R.M.

Ici il fait les quatre saisons dans le même jour
 Il y a beaucoup de personnes
 Qui n'aiment pas dire un bonjour
 Les gens marchent ratatinés dans l'hiver et l'automne
 Il fait froid, il fait chaud, mais la ville est bonne
 En l'été et en printemps nous avons les parcs
 Il fait beau !
 Il y a du soleil et le ciel est bleu ! A.C.P. e M.R.

Quelle est la ville la plus jolie ?
 Hier, demain et aujourd'hui
 Pendant le jour et la nuit
 Oui, c'est ici, c'est ici que j'habite

Ici, j'ai un lit, j'ai un amour, des amis
 Et même si un jour
 je suis dans un autre pays
 Oui, je vous dis, c'est ici que je vis

Et aussi, à mon avis
 Je peux dire pour finir
 Quelle est la ville la plus jolie ?
 Pour moi, c'est ici. H.K.

**APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
PROFESSORA CELIN**



A aluna e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR) **Camila Figueiredo de Freitas**, matriculada sob o número 201400027859, na área de concentração “Estudos Linguísticos”, linha de pesquisa: “Linguagens, culturas e identidades: ensino e aprendizagem”, cujo programa tem um acordo de duplo-diploma com a Universidade Grenoble Alpes (França), é autora da pesquisa intitulada **Didática da pronúncia do FLE para falantes brasileiros: pesquisa-ação**, pesquisa essa orientada pela Profa. Dra. Lucia Peixoto Cherem e co-orientada pela Profa. Dra. Laura Abou-Haidar.

A pesquisa acima referida visou investigar como a pronúncia foi trabalhada em dois cursos de FLE em dois centros de línguas distintos: CUEF (*Centre Universitaire d’Etudes Françaises*) e Celin (Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná).

Desse modo, a pesquisadora vem por meio deste pedir autorização para utilizar os dados observados no curso “Francês 2”, no 2º semestre de 2015, no Celin, em sua dissertação de mestrado. A identidade da professora observada no Celin será preservada, não sendo seu nome divulgado sob hipótese alguma.

Esta pesquisa tem caráter acadêmico e não representa qualquer dolo para o informante, que participa voluntariamente.

Assim, eu, _____ portador(a) da cédula de identidade nº _____ e do CPF nº _____, declaro que li, entendi e concordo com os termos da realização da pesquisa em questão. Desse modo, aceito participar voluntariamente da pesquisa acima descrita, autorizando a publicação dos dados.

Local, data e assinatura do participante

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ALUNOS



A aluna e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR) **Camila Figueiredo de Freitas**, matriculada sob o número 201400027859, na área de concentração “Estudos Linguísticos”, linha de pesquisa: “Linguagens, culturas e identidades: ensino e aprendizagem”, cujo programa tem um acordo de duplo-diploma com a Universidade Grenoble Alpes (França), é autora da pesquisa intitulada **Didática da pronúncia do FLE para falantes brasileiros: pesquisa-ação**, pesquisa essa orientada pela Profa. Dra. Lucia Peixoto Cherem e Co-orientada pela Profa. Dra. Laura Abou-Haidar.

A pesquisa acima referida visou investigar como a pronúncia foi trabalhada em dois cursos de FLE em dois centros de línguas distintos: CUEF (*Centre Universitaire d’Etudes Françaises*) e Celin (Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná).

Desse modo, a pesquisadora vem por meio deste pedir autorização para utilizar o poema (anexo) em sua dissertação de mestrado. Os poemas coletados visam exemplificar o resultado de uma atividade realizada com alunos do curso extensivo de Francês 1, no 1º semestre de 2016, no Celin. Os poemas serão colocados na dissertação, na parte dos Anexos. Os sujeitos terão suas identidades preservadas, não sendo seus nomes divulgados sob hipótese alguma.

Esta pesquisa tem caráter acadêmico e não representa qualquer dolo para o informante, que participa voluntariamente.

Assim,

eu, _____ portador(a) da cédula de identidade nº _____ e do CPF nº _____, declaro que li, entendi e concordo com os termos da realização da pesquisa em questão. Desse modo, aceito participar voluntariamente da pesquisa acima descrita, preenchendo um questionário e autorizando a publicação de meu poema.

Local, data e assinatura do participante

APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO ALUNOS FRANCÊS 1 – CELIN



1. Qual(is) o(s) seu(s) principal(is) objetivo(s) em estudar francês?

- ☐ Viajar a turismo
- ☐ Estudos no Brasil – leitura de textos em francês
- ☐ Trabalho no Brasil
- ☐ Realizar um intercâmbio em um país francófono
- ☐ Trabalhar em outro país
- ☐ Aprender uma língua estrangeira
- ☐ Realizar uma prova de suficiência – escrita
- ☐ Imigração
- ☐ Família (alguém na família fala francês)
- ☐ Comunicar com francófonos que estão no Brasil
- ☐ Comunicar com francófonos de outros países
- ☐ Outros _____

2. Você já havia estudado francês antes?

- ☐ sim ☐ não

3. Quanto tempo?

- ☐ 60 horas ☐ 120 horas ☐ 6 meses ☐ 1 ano ☐ mais de 1 ano

4. Quais destas competências linguísticas você deseja aprender em francês?

- ☐ falar
- ☐ escrever
- ☐ ler
- ☐ ouvir

5. Você fala outras línguas estrangeiras?

- ☐ sim ☐ não

6. Quais?

- ☐ inglês ☐ espanhol ☐ alemão ☐ italiano
- ☐ outras. Qual(is) : _____

7. Qual o seu nível nesta(s) língua(s)?

Inglês

- consigo ler em um nível () básico () intermediário () avançado
- consigo me comunicar em um nível () básico () intermediário () avançado
- consigo escrever em um nível () básico () intermediário () avançado
- consigo entender em um nível () básico () intermediário () avançado

Espanhol

- consigo ler em um nível () básico () intermediário () avançado
- consigo me comunicar em um nível () básico () intermediário () avançado
- consigo escrever em um nível () básico () intermediário () avançado
- consigo entender em um nível () básico () intermediário () avançado

Italiano

- consigo ler em um nível () básico () intermediário () avançado
- consigo me comunicar em um nível () básico () intermediário () avançado
- consigo escrever em um nível () básico () intermediário () avançado
- consigo entender em um nível () básico () intermediário () avançado

Alemão

- consigo ler em um nível () básico () intermediário () avançado
- consigo me comunicar em um nível () básico () intermediário () avançado
- consigo escrever em um nível () básico () intermediário () avançado
- consigo entender em um nível () básico () intermediário () avançado

Outra língua: _____

- consigo ler em um nível () básico () intermediário () avançado
- consigo me comunicar em um nível () básico () intermediário () avançado
- consigo escrever em um nível () básico () intermediário () avançado
- consigo entender em um nível () básico () intermediário () avançado

Outra língua: _____

- consigo ler em um nível () básico () intermediário () avançado
- consigo me comunicar em um nível () básico () intermediário () avançado
- consigo escrever em um nível () básico () intermediário () avançado
- consigo entender em um nível () básico () intermediário () avançado

8. Você já morou fora do Brasil?

() sim () não

9. Em qual cidade/ país? _____

10. Por quanto tempo

() 1 mês () 3 meses () 6 meses () 1 ano () mais de um ano

11. Você falava a língua do país?

() sim () não

Se sim, qual nível: () básico () intermediário () avançado

12. O que você considera mais importante ao aprender uma língua?

() ler () escrever () falar () entender () saber sobre a cultura

13. Você estuda outra língua ao mesmo tempo que o francês?

() sim () não

14. Qual língua ?

() inglês () espanhol () alemão () italiano

() outra(s). Qual(is) : _____

15. Faixa etária:

() 17-20 anos () 21-25 anos () 26-30 anos () 31-35 anos

() 36-40 anos () 41-45 anos () 46-50 anos () 51- 55 anos

16. Formação:

() Ensino Médio incompleto () Ensino Médio completo

() Ensino Superior incompleto/cursando () Ensino Superior completo

() Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós-doutorado

17. Curso

18. Profissão
